

Ieda de Camargo
Organizadora

**XII FÓRUM
NACIONAL
DE EDUCAÇÃO**

**XV SEMINÁRIO
REGIONAL
DE EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ESCOLA HOJE: QUEM TE DEFINE?



**ESCOLA HOJE:
QUEM TE DEFINE?**



Reitora
Carmen Lúcia de Lima Helfer
Vice-Reitor
Eltor Breunig
Pró-Reitor de Graduação
Elenor José Schneider
Pró-Reitora de Pesquisa
e Pós-Graduação
Andréia Rosane de Moura Valim
Pró-Reitor de Administração
Jaime Laufer
Pró-Reitor de Planejamento
e Desenvolvimento Institucional
Marcelino Hoppe
Pró-Reitor de Extensão
e Relações Comunitárias
Angelo Hoff

EDITORA DA UNISC

Editora
Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente
Andréia Rosane de Moura Valim
Angela Cristina Trevisan Felippi
Felipe Gustsack
Leandro T. Burgos
Olgário Paulo Vogt
Vanderlei Becker Ribeiro
Wolmar Alípio Severo Filho



Avenida Independência, 2293
Fones: (51) 3717-7461 e 3717-7462 - Fax: (051) 3717-7402
96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS
E-mail: editora@unisc.br - www.unisc.br/edunisc

IEDA DE CAMARGO
Organizadora

**ESCOLA HOJE:
QUEM TE DEFINE?**

Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2014

© Copyright: dos autores
1ª edição 2014

Direitos reservados desta edição:
Universidade de Santa Cruz do Sul

Capa: Exalt Design e Comunicação Ltda
Editoração: Clarice Agnes, Julio Cezar S. de Mello

E74	Escola hoje [recurso eletrônico] : quem te define? / Ieda de Camargo (Organizadora). - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2014. Dados eletrônicos Texto eletrônico Modo de acesso: World Wide Web : < www.unisc.br/edunisc > ISBN 978-85-7578-405-1 1. Educação - Formação de professores. 2. Avaliação educacional. I. Camargo, Ieda de. CDD: 370.71
-----	---

Bibliotecária : Edi Focking - CRB 10/1197

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Ieda de Camargo.....6

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO: XII Fórum Nacional de Educação e

XV Seminário Regional de Educação Básica - Escola hoje: quem te define?.....8

Medicalização da educação: o excesso de medicalização na Infância

Jerto Cardoso da Silva.....10

Perfil socioeconômico dos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul: um foco na defasagem escolar

*Cesar Ajara, Julia Celia Mercedes Strauch, Kaizô Iwakami Beltrão,
Moema De Poli Teixeira e Sonoê Sugahara Pinheiro*21

A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel na educação

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.....52

Corpos no som: ensaios de escuta

Dulcimarta Lemos Lino.....63

A Sala de Aula e as diversas interferências: um estudo do instituto Ayrton Senna

Vera Maria Vidal Peroni.....76

Sala de aula e algumas interferências psicológicas

Tania Beatriz Iwaszko Marques.....90

História e redes sociais na internet: o caso da rede social Café História

Bruno Leal Pastor de Carvalho.....97

Áudio na escola – exercícios de (re)conhecimento de identidades pela mediação docente

Rafael Sbeghen Hoff..... 112



APRESENTAÇÃO

A edição resulta das produções dos palestrantes convidados do XII Fórum Nacional de Educação e XV Seminário Regional de Educação Básica que tratou da temática: *Escola hoje: quem te define?* desenvolvida de 2 a 5 de abril de 2014, na Universidade de Santa Cruz do Sul.

O evento conta com a promoção da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Cruz do Sul, da 6ª Coordenadoria de Educação/RS, do 18º Núcleo do CPERS-Sindicato, do Sindicato dos Professores Particulares-SINPRO/RS, do Sindicato dos Professores do município de Santa Cruz do Sul-SINPROM e do Núcleo de Educação Básica-NEB/UNISC.

Tem sido objetivo principal desse evento oportunizar aos profissionais de educação um espaço para teorização, discussão, reflexão, debate e troca de experiências que permitam a construção de alternativas qualificadas para a educação. É da natureza da concepção do evento, além do desenvolvimento de temática específica, contemplar atividades artístico-culturais com apresentação de peças teatrais, filmes, documentários, dança, música, bem como mostra de trabalhos escolares e, nos últimos anos, também de lançamento de edições da Revista Reflexão e Ação do Departamento de Educação e Mestrado em Educação/UNISC, sempre com temática específica relacionada ao evento.

Cabe destacar que nesse XII Fórum Nacional de Educação ocorreu o lançamento de edição n. 1, v. 22 da Revista Reflexão e Ação, intitulada *Música e Educação: poéticas da escuta*, organizada pela prof.ª Dulcimarta Lemos Lino e além do livro *História & Cotidiano: 101 textos para pensar o mundo atual*, de autoria do prof. Mozart Linhares da Silva, ambos docentes da UNISC.

Nesse Fórum, com o objetivo de “refletir sobre as interferências da sociedade de consumo, das novas mídias e de organizações nos projetos educacionais das escolas” foram tratados temas como: educação: adestramento ou esclarecimento, medicalização da infância; educação indígena e afrodescendente; questão agrária e educação; música na escola e políticas públicas; interferências políticas, psicológicas e tecnológicas no espaço da sala de aula; história e memória; mídia e consumismo.

Destacamos, ainda, a atividade de Mostra de Trabalhos que oportunizou aos participantes conhecer experiências pedagógicas, especialmente voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental.



Assim, convidamos para apreciação dos artigos apresentados pela maioria dos palestrantes que honraram nosso evento com sua produção e, conseqüentemente, possibilitam reflexão frente às temáticas enfrentadas no âmbito da educação básica.

Boa leitura a todos!

Prof.^a Ieda de Camargo
Organizadora



PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

XII Fórum Nacional de Educação e XV Seminário Regional de Educação Básica Escola hoje: quem te define?

Promoção: 18º Núcleo do CPERS, 6ª CRE, SMEC – Santa Cruz do Sul, SINPRO/RS,
SINPROM e Núcleo de Educação Básica – NEB/UNISC

02 a 05 de Abril de 2014

2 de abril - quarta-feira

18h – **CREENCIAMENTO**

19h – **ABERTURA** – Integrantes da Orquestra da UNISC

19h30min: Conferência: **Educação: adestramento ou esclarecimento?**

Prof. Dr. Flávio René Kothe – UnB

3 de abril – quinta-feira

8h – Palestra: **Medicalização da infância**

Prof. Dr. Jerto Cardoso da Silva - UNISC.

10h30min - Documentário: **Pro dia nascer feliz!** – de João Jardim

13h – **Curtas:** Indígenas e Quilombolas

13h30 – **Momento cultural** – EMEF Dr. Guilherme Hildebrand/SCS.

14h – Painel: **Educação indígena e afrodescendente**

Prof.^a Dr.^a Ilka Boaventura Leite – UFSC

Prof.^a Dr.^a Julia Celia Mercedes Strauch e

Pesq. Dr.^a, Moema de Poli Teixeira – IBGE

Guarani Jerônimo Morinico Franco– Lomba do Pinheiro/POA

Prof. Dr. Mozart Linhares da Silva – UNISC

16h30min - Lanç. do livro: **História & cotidiano: 101 textos para pensar o mundo atual.** Editora Gazeta do Sul, 2014.

18h30 – **Curtas:** Diversidade

19h – **Momento cultural:** Dança Capoeira

19h30 – Palestra: **Questão agrária e educação: conexões políticas**

Alceu Luís Castilho – jornalista e escritor/SP

4 de abril – sexta-feira

8h – Painel: **Música e educação: políticas públicas e ações na contemporaneidade**

Prof.^a Dr.^a: Dulcimarta Lemos Lino - UNISC

Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco - UERGS

Prof.^a Dr.^a: Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - UNESP

9h45min: Lanç. Ed. especial. Rev. Reflexão e Ação- *Música e Educ: poéticas da escuta*



10h – 4 Oficinas: (2 horas):

1) Rádio: Prof. Ms. Rafael Hoff - UNISC

2) Jornal: Prof.^a Ms.^a: Mirela Hoeltz - UNISC

3) Educ. afrodescendente: Cintia Luz - Conselho de Igualdade Racial de SCS

4) Música: Prof.^a Dr.^a Dulcimarta Lemos Lino – UNISC

13h – **Curtas:** Indígenas e Quilombolas

13:30 – Momento Cultural - E.E.E.B. Poncho Verde/Mato Leitão

14h – Painel: **A sala de aula e as diversas interferências**

Prof.^a Dr.^a Tania Marques – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

17h: **Mostra de Trabalhos Escolares** – Centro de Convivência – UNISC

19h – Palestra: **Mídia e consumismo** – Noemí Friske Momberger– Advogada e escritora, esp. em publicidade infantil/Novo Hamburgo.

21h – Apresentação Teatral:

Reviravoltas do coração – A Turma do Dionísio/ Santo Ângelo

5 de abril – sábado

8h – Palestra: **Faça aqui o seu login: a experiência de mediação na rede social online Café História.**

Doutorando Bruno Leal Pastor de Carvalho - Fundador e editor da Rede Social Café História/RJ.

11h - Encerramento

Entrega dos Certificados do Evento.



MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O EXCESSO DE MEDICALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Jerto Cardoso da Silva¹

Medicalizar os problemas comportamentais e pedagógicos na infância, em especial no período escolar, passou, na última década, a ser um procedimento corriqueiro no Brasil. No entanto, o excesso dessa prática vem preocupando especialistas e a comunidade em geral.

Dados colhidos pela Folha de São Paulo, de 27.02.14, denunciam que o consumo de tranquilizantes/calmantes sobe 42% no Brasil nos últimos 5 anos, por outro lado, na última década, descrece 30% na Europa. Enfatizam, ainda, que de 2009 a 2013, as caixinhas de psicotrópicos saltam de 12 milhões para 17 milhões nesse período. Muitos especialistas afirmam e as próprias bulas advertem que esses remédios causam dependência e efeitos colaterais sérios, como falta de memória. Alguns países, como a Inglaterra, criaram programas para livrar os pacientes do vício. Uso, que na visão da Associação Brasileira de Psiquiatria, deveria ser temporário (2 – 3 meses). No dia 17.12.13, para citar mais uma de uma série de reportagens que relatam a falta de controle nas prescrições dessas medicações para crianças em idade escolar, ressalto o caso dos diagnósticos do TDAH. Some-se a isso um incremento das automedicações, o que nos alerta para o evidente consumo por parte da população. Essas informações preocupam ainda mais devido ao que muitos especialistas afirmam, ou seja, de que não há evidências de benefícios do uso continuado, ou em longo prazo, dessas medicações pelas crianças. O número de escolares medicados com drogas como Ritalina, Adderall e Concerta passou de 600 mil, em 1990, para 3,5 milhões em 2012. Aponta-se, então, a prescrição indiscriminada, a automedicação e as campanhas de *marketing* que fomentam a inclusão de comportamentos relativamente normais, como desatenção, descuido e impaciência na infância como transtornos mentais que devem ser medicados. Nisso tudo, exalta-se os benefícios que são exagerados, em detrimento de riscos, em especial na infância, subestimados. Em alguns países, começam os processos judiciais frente às publicidades enganosas.

A preocupação com a medicalização da vida e da educação não é recente, talvez recente seja a precocidade desse procedimento. A psicofarmacologia dos problemas mentais e, conseqüentemente, a prescrição de substâncias psicoativas tem seus avanços a partir de 1940/50 (GORENSTEIN; SCAVONE, 1999) e está associada aos movimentos sociais em busca de humanização no tratamento da loucura. Essa ação

¹ Doutorado em Estudos da Linguagem - Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2004).
Professor Adjunto da Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil.



conjunta promove mudanças no tratamento dos transtornos mentais, tais como, a redução da internação e do tempo de permanência de pacientes psiquiátricos nos hospitais e asilos, que tinham mais a função de reclusão do que de tratamento. Desde então, e impulsionados por várias iniciativas e movimentos sociais, esses problemas passam a ser tratados em unidades próximas do local de moradia dos sujeitos, não os confinando mais a instituições. Esses medicamentos que tinham uso quase que exclusivo a determinados transtornos, passam a ser usados de forma generalizada. Hoje, não é raro ouvir pessoas que fazem uso delas para tratar problemas da vida cotidiana. Podemos falar, atualmente, numa tentativa de controle social e de si, por meio de um uso abusivo e exagerado de tais substâncias. As ofertas desses dispositivos transcendem o campo da doença restrito ao controle do transtorno biológico e ampliam-se para o que chamamos de controle da vida e de si, sendo os remédios psicoativos apenas um dos meios utilizados com o potencial de medicalização da sociedade. No entanto, dentro da medicina contemporânea, o tratamento psicofarmacológico, constitui-se numa forma de tratamento prioritário (RODRIGUEZ et al., 2001). A prescrição medicamentosa passa a ser, em grande parte, a forma central de cuidado frente às problemáticas psíquicas e está sendo utilizada em larga escala como um dos recursos de resolução de problemas pedagógicos. Dessa forma, a prática da psiquiatria e de outros profissionais dos serviços de saúde, cada vez mais, fica circunscrita à prática da prescrição medicamentosa, muitas vezes, numa relação sem espaços de discussão e diálogo.

Qualquer tratamento em saúde requer uma relação dialógica, ou seja, uma relação de negociação e mútua informação. Principalmente pelas pessoas referirem, em relação aos medicamentos psicotrópicos, tanto uma melhora por um lado e, por outro, uma dificuldade de entrar em contato com elas mesmas (RODRIGUEZ, 2001).

Para podermos entender como os medicamentos passaram a ser o foco dos tratamentos em saúde mental, recorremos a Foucault (1976, citado por ZORZANELLI; ORTEGA; BEZERRA Jr., 2014), quando estuda o contexto europeu do fim do século XVII e início do XIX, sobretudo no que se refere às medidas maciças de saúde como formas de constituição do Estado-nação. Nele, a medicina amplia seu campo de ação de uma clínica individual para um espectro maior, abrangendo a população, deslocando o seu campo de ação para além da doença biológica, começa a se firmar, então, como uma política pública atrelada às medidas de Estado e constitui com ele uma biopolítica. A partir daí, exerce, por meio dessa, uma pedagogização e um controle sobre a vida dos sujeitos, ancorando-se em ciências supostamente neutras (biologia, química, física...). Temos, portanto, a iatrogenização do campo social, ou seja, o encampamento de processos como o crime, a loucura, o pecado e a pobreza como categorias de doença. Esse lugar supostamente neutro e objetivo da ciência é cooptado pela ordem política como forma de controle sobre os sujeitos. E, nesse controle, sobre as pessoas e seus corpos vemos uma crescente lista de



comportamentos normais e anormais, saudáveis, não saudáveis. Comportamentos esses que transcendem a esfera do orgânico. E disciplinam a vida dos sujeitos, suas famílias e seus filhos.

Gaudenzi e Ortega (2012) fazem uma retomada sobre o termo medicalização, conceituando-o a partir de Illich e Foucault. O termo medicalização surge no final da década de 1960, referindo-se à apropriação dos meios de vida do homem pela medicina e da sua intervenção política que se infiltra no meio social e extrapola o seu campo tradicional de ação direta: as moléstias. Portanto, a medicalização transforma modos de existência em patologias. Sendo assim, o termo medicalização não está apenas ligado à utilização de medicamentos, pois está presente em vários espaços da vida dos sujeitos. São produções e ensino de cuidados sobre saúde que incidem sobre os modos de viver social, ensinamentos que retiram dos sujeitos parte da sua autonomia, da sua capacidade de pensar e de compor seus próprios cuidados de saúde. Ou seja, a medicalização é um processo amplo e exercido por diferentes dispositivos e experiências sobre o corpo e o comportamento dos sujeitos, sendo que um dos efeitos é a perda de autonomia sobre a forma como lidar com o sofrimento.

Na atualidade, medicalizar a vida transcende o domínio da medicina e se inscreve em outros domínios, entre eles o espaço da educação. É nesse espaço que crianças com problemas, sofrimentos e doenças se manifestam na escola. A escola é um espaço público de maior visibilidade, ao qual socialmente foi delegado o cuidado e a educação das crianças. Portanto, lugar de controle, mas, também, de construção e elaboração das dificuldades dos sujeitos diante do mundo. Muitas dessas dificuldades são tomadas como problemas de aprendizagem. Existem infinitos modos de aprender, modos de ser, de agir, de reagir, de se afetar, de se mover frente ao que nos causa sofrimento e dificuldades que necessariamente não são patologias do aprender. O campo da patologização enquadra e normatiza o comportamento, fazendo dissipar a diversidade do ser humano. Assim, formatando pensamentos e comportamentos, deixa-se de apostar na diversidade de modos de cuidar e de ensinar. Ao biologizar a educação, a multiplicidade de causas que nos fazem sofrer é balizada, muitas vezes, reduzida à lógica da unicidade, na qual a complexidade fica obliterada. Complexidade que nos faz pensar que o corpo biológico é constituído por linguagem, por saberes, por culturas, pelos modos de existência a que são reduzidos corpos sem história e sem sentido.

Rose (2011), nessa perspectiva, salienta que a competência médica, ao deslocar-se do campo que envolve as doenças, direciona-se para a medicalização dos problemas sociais, morais e políticos. Nessa dimensão, o sujeito, ao apoderar-se das pretensas benesses dos cuidados médicos, começa a relacionar a própria ideia de saúde e de cidadania, como se fossem pacientes “consumidores”. Vemos alicerçar-se a inculcação da cultura da culpa, ou seja, a medicação é a forma principal de cuidado, ela passa a ser uma obrigação dos sujeitos e familiares. Ao longo do tempo,



a medicina deixou de ter monopólio do olhar diagnóstico e das decisões terapêuticas, mas a sua lógica passa a ser incorporada em outras esferas da sociedade. Dessa forma, a lógica biomédica ainda se firma como hegemônica. Tornou-se intensamente capitalizada, e o mercado e a indústria farmacêutica passam a definir os rumos de pesquisas, de linhas e programas de cuidado. Ou seja, a saúde e a doença emergem como um novo campo fértil para a rentabilidade das corporações.

Essa capitalização da medicina dá uma configuração particular às formas de cuidados e instaura a constituição de uma subjetividade biológica, hoje, costumizada às ordens do freguês devido aos avanços tecnológicos. A indústria da biotecnologia movimenta o *biocapital* que sobredetermina a ética somática contemporânea. “As tecnologias médicas contemporâneas não buscam meramente curar doenças, mas controlar e gerenciar processos vitais do corpo e da mente. Elas não são mais apenas tecnologias da saúde, mas tecnologias da vida” (ROSE, 2011, p. 16). Tecnologia que chega de forma cada vez mais precoce nas vidas das pessoas, especialmente desenvolvidas para óvulos, embriões, crianças e adolescentes. Estamos suscetíveis a riscos potenciais, de uma indústria que se apressa a propor intervenções terapêuticas e tecnológicas de benefícios à saúde muito mais atrelados à cultura de consumo e de mercado do que propriamente vinculados ao tratamento de doenças, simulando uma suposta qualidade de vida.

Apresentado esse contexto, cabe então a questão: existiriam doenças que afetariam apenas a aprendizagem? Medicalização da educação não seria uma ação que tenderia a legislar e a reger a vida das pessoas a partir de uma lógica biológica muito estreita, restrita que apagaria o próprio ato pedagógico?

Rose (2011) aponta que a instrução e a educação sobre os corpos, desde o início da medicina moderna, se entrelaçam, marcando a obrigação de proteger o próprio corpo e dos de sua responsabilidade. As demandas por uma educação biológica são exigidas pelos órgãos públicos, passando a haver uma cultura do indivíduo somático. Portanto, o que somos está encarnado em nossos corpos, sendo essa a nossa etiologia básica, principal, forja-se uma subjetividade somática, como se não fôssemos outra coisa, como se outros elementos constitutivos ficassem em segundo plano. Em última instância, a nossa verdade é reduzida a uma dimensão corporal, como se fôssemos apenas cidadãos biológicos.

O que esperar, quando isso acontece muito cedo na vida dos sujeitos? Alguns autores assinalam que nos tornaremos “sujeitos biônicos”. O que temos notado na sociedade, nas escolas é um incremento na busca de recursos para solucionar os problemas das crianças, tais como suas agitações, seus dilemas, suas dificuldades na biotecnologia que promete avanços rápidos e soluções instantâneas. O que acontece quando tentamos silenciar os sintomas da/na infância de forma tão abrupta? Que maneiras de expressar seu sofrimento essas crianças vão encontrar?



Nesse mercado biotecnológico, de inovações e invenções de patologias, em especial no campo das doenças ditas mentais, leia-se aqui, de etiologia biológica, estamos num espaço de muita controvérsia, disputas, de uma rapidez dos diagnósticos e das prescrições de medicamentos. Os manuais diagnósticos não estão restritos ao campo biológico, mas constantemente se reportam a ele. As novas edições desses manuais apresentam categorias que parecem englobar não somente uma pequena minoria da população, mas quase todas as crianças. As produções de diagnósticos e de terapêuticas se multiplicam, muitas vezes, simplificam a complexidade dos sofrimentos ocorridos na infância ao os transporem para os enquadres biomédicos, fazendo com que existam cada vez mais crianças medicadas (e cada vez mais cedo). As doenças (biológicas), tais como as infecciosas, possuem um marcador biológico, exames que podem ser feitos para confirmar ou refutar o seu diagnóstico, diferentemente de uma doença psiquiátrica. Nesse caso, os marcadores estão relacionados aos mecanismos de ação dos medicamentos, e até hoje ainda são inconclusivas as pesquisas que apresentam marcadores biológicos (BRZOWSKI; CAPONI, 2010).

Num campo de poucos consensos, as controvérsias recaem sobre as psicopatologias na infância, muitas delas não têm dados de comprovação conclusivos, não possuem exames válidos e as pesquisas apresentam problemas, em especial de conflito de interesse, pois são financiadas pela indústria farmacêutica com um foco mercadológico. Além disso, o uso de medicamentos, na aprendizagem de escolares, proporciona pouca melhora do desempenho acadêmico e das habilidades sociais desses educandos. Provocam danos (grau de toxicidade) elevados em muitas crianças, um deles é provocar o “efeito zumbi”. Além disso, o diagnóstico realizado em um estudante pode produzir como efeito, para a própria criança classificada, o de ser considerada e tratada não mais como um aluno, mas como um doente e, ela por sua vez, responde a isso se comportando como tal ou se rebelando, o que faz reforçar o diagnóstico ao invés de provocar dúvida em quem classifica (VIEGAS et al., 2013).

Muitas dessas classificações iniciam na escola, pois grande parte dos problemas ocorridos, nessa época da vida, são observados nesse espaço e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve alguma dificuldade de aprendizagem. As pessoas na escola, por sua vez, medicalizam, diagnosticam e encaminham para um profissional da saúde, muitas vezes, sem antes pensar em alternativas pedagógicas para esses problemas. Pois a medicalização, cada vez mais, passa a ser um recurso pedagógico utilizado na educação.

Contemporaneamente, a educação na infância passa a ser tutelada pela escola. As teorias médicas foram entrando gradativamente na vida familiar e escolar, assumindo o papel de agente de normalização dos desvios educacionais. A instituição escolar transforma-se em um agente de controle dos comportamentos das crianças.



É a partir da metade do século XIX e do início do século XX, juntamente à difusão da educação escolar, que a preocupação com a saúde e com a higiene se tornou uma das incumbências da escola. E parece que as escolas têm enfatizado, nas últimas décadas, esse papel, passando a ser atuantes na medicalização da educação e consequentemente da vida (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2010).

O ideário biologicista dos problemas na educação tem provocado nas escolas uma forma de cuidado que não difere muito do que se produziu nas instituições de saúde. Primeiramente, a forma de lidar com quem apresentava algum problema mais acentuado de aprendizagem era deixar essas crianças a deriva, sem escola. Depois foram enclausurando em asilos, em lugares para crianças com alguma excepcionalidade, após foram separando-as, com ajuda de um grupo de especialistas, em escolas especiais, mas com retorno para casa e, atualmente, novo recurso: contenção química, ou seja, se valida a crença de que os problemas de aprendizagem e os desvios de comportamento e seus sintomas podem ser apenas tratados com medicamentos. Como dizem Conrad e Schneider (1992) os problemas de aprendizagem passam a ser definidos em termos médicos. A visão biomédica passa a ser, cada vez mais, hegemônica nas ciências da saúde e na educação, e os medicamentos são considerados bens de consumo, e podem estar relacionados à “qualidade de vida”, ao “bem-estar” e à “felicidade” das crianças. Essa perspectiva faz uma aposta na minimização dos efeitos colaterais das medicações psicofarmacológicas nas crianças. Tal aposta pode estar ancorada nas descobertas farmacêuticas das últimas décadas, aliadas a uma indústria altamente rentável e poderosa, uma potência dos efeitos dos psicotrópicos na contenção de sintomas e a aparente resolução dos problemas na contenção das crianças. Aliados a isso, esse tratamento sugere ser “menos caro” do que outras formas de tratamento. Como efeito, temos crianças que aparentam ser mais “calmas e concentradas”; consequentemente, a responsabilidade por aquela criança passa a não pertencer somente à escola, pois muitos pais delegam à escola a exclusividade da educação. Quando uma criança é encaminhada a um profissional de saúde e retorna à escola com um diagnóstico, ocorre uma mudança na forma de lidar com essa criança, desresponsabilizando a escola, pais e a criança do problema, agora ela é um problema médico.

Na verdade, encontramos uma busca excessiva da medicalização como recurso pedagógico ao invés de se apostar em outras alternativas de apoio a essas crianças com problemas na aprendizagem e de comportamento, tais como as salas de recursos, bibliotecas, atividades de educação física, projetos pedagógicos nas disciplinas, equipes de apoio, entre outros. Talvez esse fosse um caminho lógico se as escolas e os professores encontrassem infraestrutura e base salarial apropriada. O jornal *O Globo* (2014) anuncia, em um levantamento feito pelo movimento *Todos Pela Educação*, que apenas 4% das escolas brasileiras têm a infraestrutura adequada. Em toda a rede pública do país, apenas 4,15% das escolas têm todos os itens de



infraestrutura apropriados que são descritos pelo Plano Nacional de Educação.

Essa lamentável e precária realidade fragiliza o potencial da escola e da educação, tensiona o trabalho do professor e se apresenta como fator de adoecimento institucional. Num lugar sem qualidade estrutural e salarial, criam-se poucos espaços para a produção de saúde, embora sempre seja possível a abertura de pontos de fuga, o que encontramos são lugares desempoderados e adoecidos. Nesse contexto, soluções que se pretendem rápidas para solucionar os problemas, passam a ser tomadas com força messiânica. Medicalizar a vida tem se apresentado como resolução de problemas educacionais, existenciais em larga escala nas escolas. A grande questão é que essa solução medicamentosa propõe pouca mediação com os outros fatores constituintes do problema, pois muitas vezes negam a existência de outros sentidos possíveis. Quando propomos que o problema tem uma causa principal, no caso de etiologia biológica, as demais são silenciadas.

A medicalização é um recurso extremamente potente e necessário, mas não resolve tudo e não é o único para os problemas da vida, em especial da infância. Outras possibilidades de lidar com o que acontece na vida escolar devem ser ainda alcançadas. Caso contrário, vamos apenas transformar alunos considerados malvados, irresponsáveis, preguiçosos, mal-educados, dentre outros atributos, em alunos doentes, não mais culpados por seu comportamento. Nessa linha de raciocínio, a correção desse comportamento deveria ser prioritariamente uma terapêutica médica (CONRAD; SCHNEIDER, 1992), já que o problema estaria no seu corpo biológico, no seu cérebro.

O modelo medicamentoso parece ser indiscutível e encontra eco na pressão de pais, professores, de profissionais de saúde, na autoridade médica, nas descobertas farmacêuticas, aliadas a uma indústria altamente rentável e poderosa. As medicações se mostram “potentes” em seus efeitos sobre os sintomas e se anunciam, muitas vezes, através de uma mídia consumista que alardeia seus aspectos positivos e camufla seu enorme impacto negativo. Diante desse quadro, aceitar apenas a perspectiva biomédica, sem questioná-la, acreditar que detém a verdade é se submeter a uma relação de subordinação, de impotência e de desempoderamento.

A medicalização crescente das crianças nas últimas décadas, tem se tornado a forma majoritária de intervenção terapêutica nessa faixa etária, essa prática visa tratar sintomas, sem considerar o contexto em que essas crianças vivem e suas subjetividades, o sintoma, pensado dessa maneira, deixa de ter uma história. O discurso social moderno cria uma criança cuja consistência está no fato de ela ser submetida a uma educação que implica vigilância, disciplina, segregação o que implica o surgimento de escola que não agrega sentidos à vida.

Há uma conjugação entre medicina e pedagogia, dando lugar à constituição de um saber medicalizado na educação de crianças. Na atualidade, a diferença entre



adultos e crianças parece estar eclipsada na perspectiva biológica. No campo do orgânico, as diferenças entre adultos e crianças praticamente desaparecem, pois a dimensão histórica parece estar ausente (GUARIDO, 2007). McDougall (1983, p. 14) anuncia que “antes de serem “normalizadas”, as crianças, que questionam tudo e são capazes de imaginar qualquer coisa, são verdadeiros sábios e autênticos criadores comparadas à maioria dos adultos”. Ao normatizarmos e olharmos apenas para um corpo sem história, perdemos a infância. O grande problema é que uma intervenção realizada somente no campo da medicação não escuta os sentidos do sofrimento do outro, o que implica necessariamente um reducionismo da terapêutica (GUARIDO, 2010).

Será que estamos mudando a concepção de infância? De seres em construção, cunhado no século XX, para uma infância biônica, na qual característica cognitivas e afetivas e peças orgânicas possam ser moldadas?

Temos, durante séculos, uma relação com o infante que se modifica, até chegarmos à modernidade, na qual a educação das crianças, em colégios, tem como meta a vigilância e o disciplinamento do corpo e da mente, nela a criança deixaria seus afetos infantis para aprender (CECCIM; PALOMBINI 2009, p. 303). Qualquer modo de existir que não objetiva o ideal do adulto, tais como o raciocínio e o comportamento lógico deve ser banido. Há um frequente abandono de crianças, ao longo da história, por parte dos adultos. Na infância há sempre algo a ser treinado, abandonado, domesticado, um projeto que se vincula a um futuro. Estamos distantes ainda de apostar que aprender na infância é se constituir através da “experienciação” do mundo e de si mesmo. Diferentemente, investimos em ganhar peças prontas, roteiros pré-estabelecidos, memórias e concentração instantânea que, em contrapartida, brecam o seu agir de forma química. A criança tem uma vivacidade que não se ancora apenas no seu corpo biológico, o transcende e o transmuta, quando encontra espaços e limites que produzem sentido.

Os sentidos que damos aos nossos sofrimentos conduzem à maneira de como lidamos com eles. Na atualidade, os sentidos estão sendo postos pela biomedicina, com seus suportes biotecnológicos que movem um mercado lucrativo e em expansão. Com isso, produz-se, então, um jeito de pensar e educar. Esperamos que essa forma de produção de sujeitos biológicos não faça um apagamento de sua história, do seu contexto e de sua humanidade.

Precisamos estar atentos à medicalização do existir, ou seja, não se trata de desprezar os avanços na área da psicofarmacológica, mas produzir, com ela, um cuidado, não do excesso, mas de sensatez que permita à vida, à criatividade e ao devir da criança. Neste caminho, algumas iniciativas marcam presença como a proposta do *Guia de Gestão Autônoma da Medicação*.



Onocko et al (2012), no Guia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM), apontam a prevalência de medicação em indivíduos de maior vulnerabilidade social, como é o caso das crianças e adolescentes. Salientam, ainda, que há pouca apropriação de informações por parte da população e essas ficam centralizadas nos especialistas. A proposta do Guia da Gestão Autônoma da Medicação não recai sobre a suspensão das medicações e sim sobre a partilha de informações, decisões e da significação de sua utilização entre profissionais, usuários e familiares. O tratamento em saúde mental transcende a prescrição e o uso de medicamentos, pois as pessoas são mais do que uma doença ou um protocolo sintomatológico, portanto devem ser cuidadas na sua complexidade.

Também encontramos no guia: Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde (2012), algumas possibilidades de como lidar com essa problemática. É fundamental entendermos que o processo de aprendizagem, por ser multideterminado, é constituído por vários fatores que estão relacionados às condições sociais, históricas e de existência das pessoas. Quando algo não vai bem na aprendizagem de um determinado aluno, muitos aspectos devem ser observados e relacionados pelos professores e profissionais de saúde. Portanto, devemos ter respeito às diversidades dos alunos, dos seus modos existir e às particularidades das escolas, dos professores, apostar nelas como espaço de potência e aprendizado, para isso, a escola tem que contar com infraestrutura, apoio da gestão e estar ativa na busca de políticas públicas. Batalhar pelo reconhecimento e valorização do trabalho do professor e a clareza de que a responsabilidade pelo aluno não deve ser só dele, mas de uma equipe, do governo e da comunidade, em especial da família, e da rede de saúde. Construir constantemente o vínculo com o aluno, olhar para além do transtorno e do diagnóstico e apostar nos diálogos e trocas de experiências permanentes entre os sujeitos

Referências

- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 301-312, 2009.
- CONRAD, P. Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18, 209-32, 1992.
- CONRAD, P.; SCHNEIDER, J. W. *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press, 1992.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. [online]. 2013, vol.33, n.1, pp. 208-221. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso>. ISSN



1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016>. Acesso em 25 abril. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/02/1418499-venda-de-calmantes-sobe-42-no-brasil-nos-ultimos-cinco-anos.shtml>> Acesso em 24 fev. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacollucci/2013/12/1386665-deficit-de-atencao-ja-e-o-2-disturbio-mais-comum-em-criancas.shtml>> Acesso em 24 fev. 2014.

GAUDENZI, P. ; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [On-line] 2012, 16 (Marzo-Sin mes): [Data de consulta: 31 / julio / 2013] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180122635024>> ISSN 1414-3283 Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 16, núm. 40, março, 2012, p. 21-34.

GORENSTEIN, C.; SCAVONE, C. Avanços em psicofarmacologia - mecanismos de ação de psicofármacos hoje. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 21, n. 1, mar. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44461999000100012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 28 mar. 2014. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44461999000100012>>

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

GUIA DA GESTÃO AUTÔNOMA DA MEDICAÇÃO – GAM. Rosana Teresa Onocko Campos; Eduardo Passos; Erotildes Leal; Analice Palombini; Octavio Serpa *et al.* DSC/FCM/UNICAMP; AFLORE; IPUB/UFRJ; DP/UFF; DPP/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/interfaces/arquivos/ggamBr.pdf>

MC DOUGALL, J. *Em defesa de uma certa normalidade*. Porto Alegre: Metrópole, 1983.

O GLOBO. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-30-de-suas-escolas-sem-abastecimento-de-agua-12315236>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

ONOCKO CAMPOS, R. T. et al. Adaptação multicêntrica do guia para a gestão autônoma da medicação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu,v.16, n. 43, p. 967-80, out./dez. 2012.

RECOMENDAÇÕES de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde (2012). Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/477386-RECOMENDAC-O-ES-DE-PRA-TICAS-NA-O-MEDICALIZANTES-PARA-PROFISSIONAIS-E-SERVIC-OS-DE-EDUCAC-A-O-E-SAU-DE>> Acesso em: 07 maio 14.

RODRIGUEZ, L.; CORIN, E.; POIREL, M. L. Le point de vue des utilisateurs sur l'emploi de la médication en psychiatrie: une voix ignorée. *Revue québécoise de psychologie*, XXII, no 2, 201-223, 2001.



ROSE, N. Biopolítica molecular, ética somática e o espírito do biocapital. In: SANTOS, L. H. S. ; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade : instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida*. Rio Grande: FURG, 2011.

VIÉGAS, L. S.; GOMES J.; OLIVEIRA, A. R. F. *Os equívocos do artigo “Os equívocos e acertos da campanha ‘Não à Medicalização da Vida’”*. <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/edicoes-antiores/volume-7-numero-1-junh-2013>>.

ZORZANELLI, R. T.; ORTEGA, F. ; BEZERRA JR., B. Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=12505>, Acesso em: 24 abril 2014.



PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTADOS DA BAHIA E DO RIO GRANDE DO SUL: UM FOCO NA DEFASAGEM ESCOLAR

*Moema De Poli Teixeira¹,
Kaizô Iwakami Beltrão²,
Cesar Ajara³,
Julia Celia Mercedes Strauch⁴,
Sonoê Sugahara Pinheiro⁵*

1 INTRODUÇÃO

No último século, houve um reconhecimento por parte da sociedade em relação ao direito à educação como um instrumento de desenvolvimento humano importante para a produção e estabilidade de uma nação. Isto foi iniciado sobretudo após a Segunda Grande Guerra Mundial, quando inúmeros tratados, convenções internacionais, cartas constitucionais foram editados prevendo ações e obrigatoriedade de prestação do direito à educação por partes de seus Estados-Membros.

No Brasil, a preocupação com a educação remonta à Constituição de 1824, que vigorou durante o regime imperial e que, em um dos seus artigos, prescrevia a instrução primária gratuita para todos os cidadãos (XAVIER, 1980). Desta época aos dias atuais houve Constituições antidemocratizantes e democratizantes em relação ao direito à educação. Como exemplo da primeira, temos as Constituições de 1937 e de 1946 que desobrigava o Estado, em nível federal, estadual e municipal, da manutenção e expansão do ensino público e institucionalizava o ensino público pago a quem tivesse condições e desta forma previa o pagamento de uma taxa desde o ensino primário que, em princípio, na lei, era gratuito. No segundo caso, constituição de tendência democratizante, a Constituição de 1934 afirmava a obrigação do Estado, em nível federal, estadual e municipal, na manutenção e na expansão do ensino público, bem como a gratuidade do ensino primário e uma tendência à gratuidade dos demais graus de ensino (SOUZA et al., 2011).

Nos dias atuais, o direito nacional à educação é resultado de mudanças no processo de reforma do Estado e de alterações introduzidas em 1988, por meio da

-
- 1 Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil(1998). Pesquisador Titular da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística , Brasil.
 - 2 Doutorado em Estatística pela Princeton University, Estados Unidos(1982). Professor Titular da Fundação Getúlio Vargas, Brasil.
 - 3 Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil(2001). Trabalha no Revista Paranaense de Desenvolvimento.
 - 4 Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil(1998). Pesquisador Titular da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Brasil.
 - 5 Doutorado em Economia da Indústria e da Tecnologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil(1996). Pesquisador da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasil.



promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, que reiterou que a educação é direito de todos. Segundo o Fórum Nacional de Educação, realizado em 2013 (FNE,2013), trata-se de um direito social, capaz de criar condições materiais na conquista de uma efetiva igualdade e de liberdade do cidadão ao proporcionar a este o pleno preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.⁶

Esse direito tem sido assegurado através do Estatuto da Criança e do Adolescente, datado de 1990; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96), aprovada em 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que objetivam estabelecer as normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, bem como, as ações e políticas a serem executadas de forma a garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, bem como a qualidade da educação (DOURADO, 2005; SOUZA et al., 2011; FNE, 2013). Neste último cabe destacar ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação e do Fundo de Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação aprovados em 2007. Segundo Dourado (2005), este estatuto, as leis e os planos são resultantes do compromisso assumido de garantir educação para todos, em 2000, no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar.

Desse modo, a coordenação de ações e políticas, que garantam a educação para todos como um direito social do cidadão, é função da União, por meio do Ministério da Educação (MEC), em articulação com os poderes públicos Estaduais e Municipais. Assim, o país possui uma estrutura organizada com finalidade de arrecadar, distribuir recursos para fomento do direito à educação e fiscalizar o uso desses recursos. Aliado a isto, a sociedade brasileira também vem se organizando para que cada cidadão, independente do sexo, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (CARVALHO, 2003; SILVERIO, 2008).

É extensa a bibliografia que associa os níveis de desenvolvimento econômico de um país ao seu capital social, entre os quais se pode inserir o acesso de sua população à educação de qualidade. (AMARTYA SEN 2000; PUTNAM 2007; MCMAHON 1998; BECKER 1964; PASTORE 1978; FRAGA e BACHA 2013; DIAS et al. 2013). Segundo Souza (2012), países como Finlândia, Coreia e Espanha dão prioridade absoluta à educação. O Brasil, com dimensões continentais e enormes diferenças regionais, ainda está distante das metas estabelecidas pelo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷ do Ministério da Educação (2014).

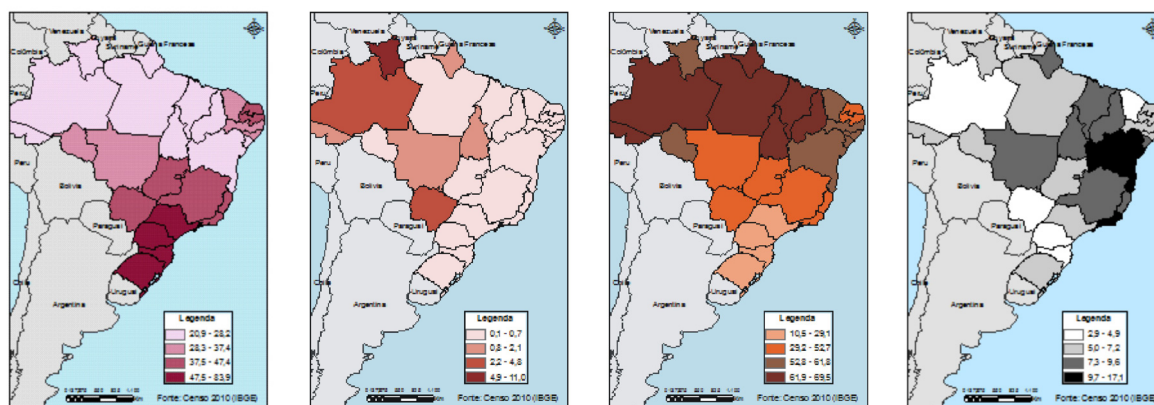
Conhecer as realidades locais torna-se importante para o delineamento de políticas públicas capazes de reduzir disparidades regionais e setoriais nas várias

6 http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf



áreas que afetam as condições de vida da população. Neste trabalho, que tem por objetivo estudar a escolaridade de indígenas e afrodescendentes, serão consideradas as categorias de cor/raça branca, indígena, parda e preta dos Censos Demográficos. A distribuição geográfica de cor/raça no Brasil é bastante desigual, conforme ilustrada nas Figuras 1.a, 1.b, 1.c e 1.d.

Figura 1 – Cor/raça no Brasil



a) Branca

b) Indígena

c) Parda

d) Preta

A cor/raça branca representa 47,7% da população e se concentra nos estados da Região Sul e Sudeste. A indígena representa 0,4% e se concentra nos estados da região Norte e Centro-Oeste. A parda representa 43,1% da população e se concentra nos estados da Região Norte, Nordeste e Centro Oeste. A cor/raça preta representa 7,6% da população e se concentra mais nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro.

Foram selecionados para análise neste estudo, os estados da Bahia e do Rio Grande do Sul. O primeiro estado apresenta o maior percentual de afrodescendentes autodeclarados (cor/raça parda e preta), inclusive acima do percentual nacional (Tabela 1). O segundo estado foi selecionado em função do interesse do público do evento e pelo fato de ser o segundo estado com maior percentual de pessoas autodeclaradas de cor/raça branca. Desta forma este trabalho busca verificar a existência ou não de hiatos entre estas unidades federadas quanto a condições sociais, econômicas e educacionais enfatizando os grupos de cor/raça.

Tabela 1 – Distribuição de cor/raça

Unidade territorial	Pop. Branca (%)	Pop. Indígena (%)	Pop. Parda (%)	Pop. Preta (%)
Brasil	47,7	0,4	43,1	7,6
Bahia	22,1	0,4	59,1	17,1
Rio Grande do Sul	83,2	0,3	10,5	5,6

Fonte: (IBGE, 2010).

Assim, este trabalho visa proporcionar uma contribuição às questões de cor/raça no Brasil apresentando um panorama descritivo da educação, organizado em seis seções, a saber: a **seção 2** apresenta a divisão municipal dos estados como unidade de análise; a **seção 3** descreve alguns indicadores de contextualização das condições socioeconômicas no Brasil e nos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul; a **seção 4** apresenta as características da distribuição de raça/cor nessas unidades territoriais, a **seção 5** apresenta indicadores de educação na Bahia e no Rio Grande do Sul; e, finalmente, a **seção 6** apresenta as considerações finais deste trabalho.

2 UNIDADES DE ANÁLISE: município, microrregião e mesorregião

A unidade de análise deste trabalho é o município uma vez que a educação do nível fundamental é assegurada pelo poder municipal. Dessa forma são consideradas as agregações dos municípios em mesorregiões e microrregiões estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 1990) para fins estatísticos. A utilização destas unidades para a granularidade de informação permite analisar variações geográficas nos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul na cobertura de serviços, identificando situações de desigualdade e tendências que demandem ações e estudos específicos.

As mesorregiões são divisões no âmbito das unidades federativas do país, que congregam diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, e que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Essa divisão parte de determinações a nível conjuntural com base nas seguintes dimensões: i) o processo social como determinante; ii) o quadro natural e, iii) a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial (IBGE, 2008). Esta divisão tem aplicações na elaboração de políticas públicas e no subsídio ao sistema de decisões quanto à localização de atividades econômicas, sociais e tributárias, contribuindo assim para as atividades de planejamento, estudos e identificação das estruturas espaciais de regiões metropolitanas e outras formas de aglomerações urbanas e rurais.

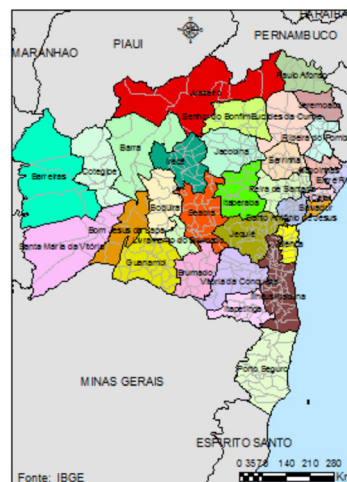
Desta forma, o Estado da Bahia apresenta o seu território dividido em sete mesorregiões, conforme descrito no Quadro 1; com 32 microrregiões e 417 municípios, conforme ilustrado nas Figuras 2 e 3, apresentado uma área de 564.733,177 km² e densidade demográfica de 24,82 hab/km².



Figura 2 – Mesorregiões da Bahia



Figura 3 – Microrregiões da Bahia



Dentre as mesorregiões deste estado destacam-se no Quadro 1 a microrregião Metropolitana de Salvador com o maior PIB e densidade populacional e no outro polo o Extremo Oeste Baiano com os menores PIB e densidade demográfica registrados no Censo de 2010.

Quadro 1 - Principais características das Mesorregiões Baianas

Mesorregião	Num. De Microrregiões	Quantidade de Municípios	População	Densidade hab./km ²	PIB per capita R\$ (IBGE,2010)
Extremo Oeste Baiano	3 ¹	24	555.536	4,5	229.722,80
Vale São Franciscano da Bahia	4 ²	27	988.542	8,2	168.504,90
Centro-Sul Baiano	8 ³	118	2.478.542	20,2	597.423,50
Sul Baiano	3 ⁴	70	2.012.004	37,3	546.697,60
Centro-Norte Baiano	5 ⁵	80	2.229.776	26,1	395.416,50
Nordeste Baiano	6 ⁶	60	1.545.711	26,9	300.249,10
Metropolitana de Salvador	3 ⁷	38	4.211.321	437,5	713.530,30

Fonte: (IBGE,2010)

1 Barreiras, Cotegipe, Santa Maria da Vitória

2 Barra, Bom Jesus da Lapa, Juazeiro, Paulo Afonso

3 Boquira, Brumado, Guanambi, Itapetinga, Jequié, Livramento do Brumado, Seabra, Vitória da Conquista

4 Ilhéus-Itabuna, Porto Seguro, Valença

5 Feira de Santana, Irecê, Itaberaba, Jacobina, Senhor do Bonfim

6 Alagoinhas, Entre Rios, Euclides da Cunha, Jeremoabo, Ribeira do Pombal,

7 Catu, Santo Antônio de Jesus, Salvador



O Estado do Rio Grande do Sul, em 2010, registrou 10.727.937 habitantes estando o seu território dividido em sete mesorregiões, conforme descrito no Quadro 2; com 35 microrregiões e 496 municípios, conforme ilustrado nas Figuras 4 e 5, apresentando uma área de 281.730,223 km² e densidade demográfica de 37,96 hab/km². A mesorregião Metropolitana de Porto Alegre tem cerca de 20% dos municípios e apresentou o maior PIB e densidade demográfica em 2010, em oposição à mesorregião Centro-Ocidental Rio-Grandense que apresenta os menores valores para estes indicadores, conforme apresentado no Quadro 2.

Figura 4 – Mesorregiões do Rio Grande do Sul

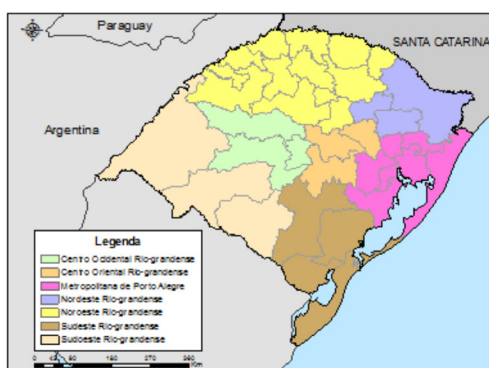
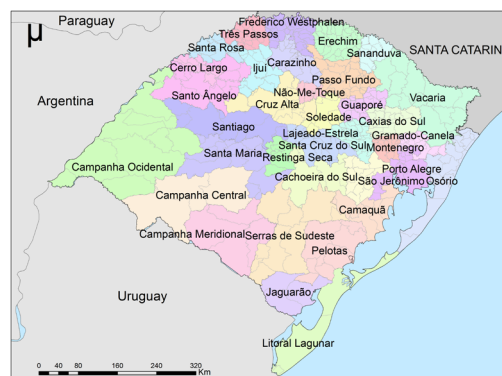


Figura 5 – Microrregiões do Rio Grande do Sul



Quadro 2 - Principais características das Mesorregiões do Rio Grande do Sul

Mesorregião	Num. de Microrregiões	Quantidade de Municípios	População	Densidade hab./km	PIB per capita R\$ (IBGE,2010)
Centro Ocidental Rio-Grandense	3 ⁸	31	536.988	21,1	534.574,66
Centro Oriental Rio-Grandense	3 ⁹	54	778.892	44,8	1.015.247,64
Metropolitana de Porto Alegre	6 ¹⁰	98	4.743.584	160,3	1.970.649,12
Nordeste Rio-Grandense	3 ¹¹	53	1.054.232	39,2	1.366.033,74
Noroeste Rio-Grandense	13 ¹²	216	1.946.790	30,4	4.021.408,03
Sudeste Rio-Grandense	4 ¹³	25	911.751	21,9	395.025,04
Sudoeste Rio-Grandense	3 ¹⁴	19	723.295	11,56	440.907,65

Fonte: (IBGE,2010)

8 Restinga Seca, Santa Maria e Santiago

9 Cachoeira do Sul, Lajeado-Estrela, Santa Cruz do Sul,

10 Camaquã, Gramado-Canela, Montenegro, Osório, Porto Alegre, São Jerônimo

11 Caxias do Sul, Guaporé, Vacaria

12 Carazinho, Cerro Largo, Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen, Ijuí, Não me toque, Passo Fundo, Sananduva, Santa Rosa, Santo Ângelo, Soledade, Três Passo,

13 Jaguarão, Litoral Lagunar, Pelotas, Serras de Sudeste

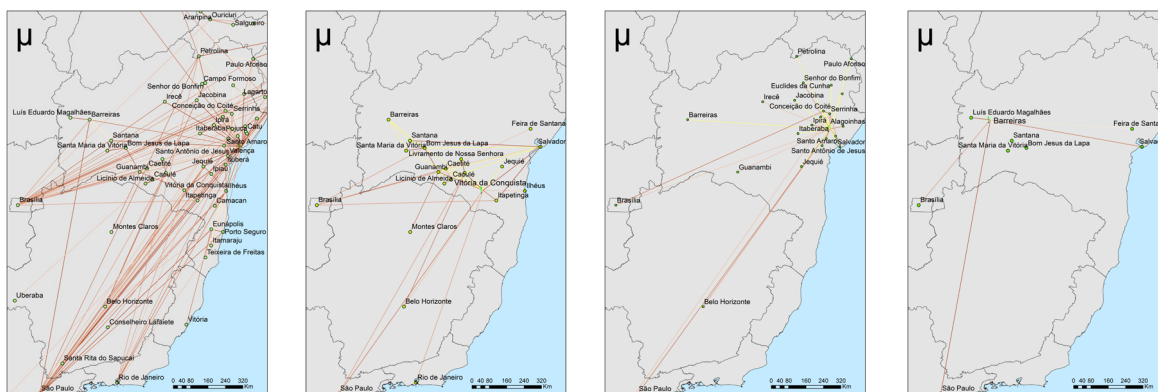
14 Campanha Central, Campanha Meridional, Campanha Ocidental

O IBGE efetua, ainda, uma hierarquia dos centros urbanos e delimita as regiões de influência a eles associadas a partir de aspectos de gestão federal e empresarial e da dotação de equipamentos e serviços, de modo a identificar os pontos do território a partir dos quais são emitidas decisões e é exercido o comando em uma rede de cidades (IBGE, 2008). Isto permite conhecer os relacionamentos entre as cidades brasileiras com base na análise dos fluxos de bens e serviços que movimentam a economia estadual.

Assim os centros urbanos podem ser classificados na seguinte hierarquia: metrópoles, capital regional, centro sub-regional, centro de zona e centro local. As metrópoles são centros urbanos do País, que caracterizam-se por seu grande porte e por fortes relacionamentos entre si, além de, em geral, possuírem extensa área de influência direta. Capital regional são centros que, como as metrópoles, também se relacionam com o estrato superior da rede urbana e apresentam capacidade de gestão no nível imediatamente inferior ao das metrópoles, têm área de influência de âmbito regional, sendo referidas como destino, para um conjunto de atividades, por grande número de municípios. Centro de zona são cidades de menor porte e com atuação restrita à sua área imediata e exercem funções de gestão elementares. Centro local são cidades cuja centralidade e atuação não extrapolam os limites do seu município, servindo apenas aos seus habitantes e apresentam população predominantemente inferior a 10 mil habitantes.

Nesta classificação, a Bahia possui Salvador como metrópole e Barreiras, Feira de Santana e Vitória da Conquista como capitais regionais com ligações empresariais aos centros de mais alto nível, conforme ilustrado nas Figuras 6.a, 6.b, 6.c e 6.d.

Figura 6 - Regiões de influência do Estado da Bahia



a) Metrópole de Salvador

b) Capital regional de Vitória da Conquista

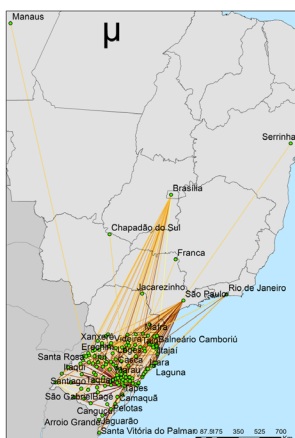
c) Capital regional de Feira de Santana

d) Capital regional de Barreiras



O Rio Grande do Sul possui Porto Alegre como metrópole e Caxias do Sul, Passo Fundo, Ijuí, Novo Hamburgo e Santa Maria como capitais regionais com ligações empresariais aos centros de mais alto nível, conforme ilustrado nas Figuras 7.a, 7.b, 7.c, 7.d, 7.e e 7.f.

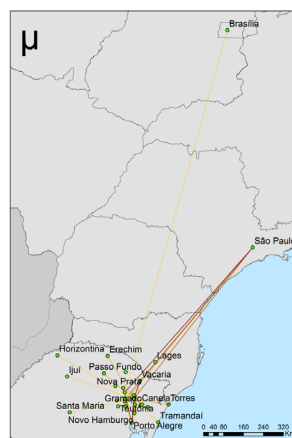
Figura 7 - Regiões de influência do Estado do Rio Grande do Sul



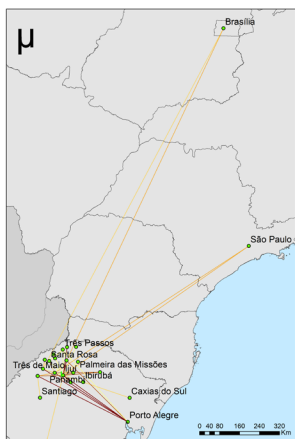
a) Metrópole de Porto Alegre



b) Capital regional de Passo Fundo



c) Capital regional de Caxias do Sul



d) Capital regional de Ijuí



e) Capital regional de Novo Hamburgo



f) Capital regional de Santa Maria

2 CARACTERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS MUNICIPAIS

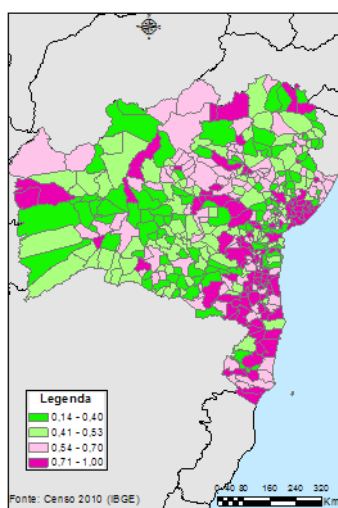
As condições socioeconômicas às quais as crianças são ambientadas estão associadas ao desempenho escolar. Assim, de modo a possibilitar nas seções à frente, a análise dos indicadores de educação, nesta seção são analisados cinco indicadores para proporcionar uma caracterização da situação socioeconômica da população baiana e gaúcha, identificando situações de desigualdade bem como



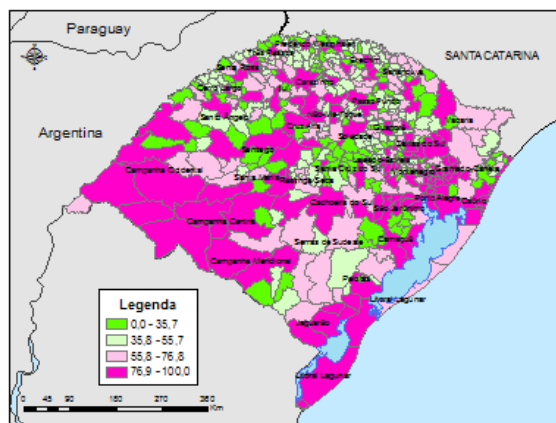
tendências nos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul, que auxiliarão na definição de políticas públicas para educação municipal.

O primeiro indicador é a taxa de urbanização que mensura a proporção de população urbana em relação à população total. A média nacional é 85,7%, enquanto a Bahia apresenta uma média de 74,1%, sendo 72,1% dos domicílios urbanos e 27,9% dos domicílios rurais, concentrando os maiores valores deste indicador na região metropolitana de Salvador e nos municípios da microrregião de Ilhéus/Itabuna e Porto Seguro e, no interior da Bahia, no município de Barreiras. O Estado do Rio Grande do Sul apresenta uma taxa de urbanização de 85,7% sendo 85,7% dos domicílios urbanos e 14,3% dos domicílios rurais, apresentando as maiores taxas na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre e Sudoeste Rio-Grandense. As menores taxas estão concentradas na mesorregião Centro Oriental Rio-Grandense, conforme ilustrado nos mapas das Figuras 8.a e 8.b.

Figura 8 – Taxa de urbanização



a) Bahia



b) Rio Grande do Sul

O segundo indicador utilizado é a mediana da renda domiciliar *per capita*¹, apresentada no Quadro 3, os valores para a Bahia e Rio Grande do Sul, incluindo os valores para as áreas urbana e rural. A mediana da renda domiciliar *per capita* no Rio Grande do Sul é 47,9% maior que na Bahia, refletindo nas áreas urbanas e rurais uma diferença de 53,5% e 33,3%, respectivamente.

1 A renda domiciliar per capita é calculada dividindo-se a do total de renda de cada domicílio pelo número de moradores de uma residência. A mediana da renda domiciliar per capita corresponde ao valor tal que metade da população ganha abaixo deste valor e a outra acima.

Quadro 3 – Mediana de a renda domiciliar *per capita*

	Total(R\$)	Urbana (R\$)	Rural(R\$)
Bahia	295,00	350,00	170,00
Rio Grande do Sul	615,00	653,33	510,00

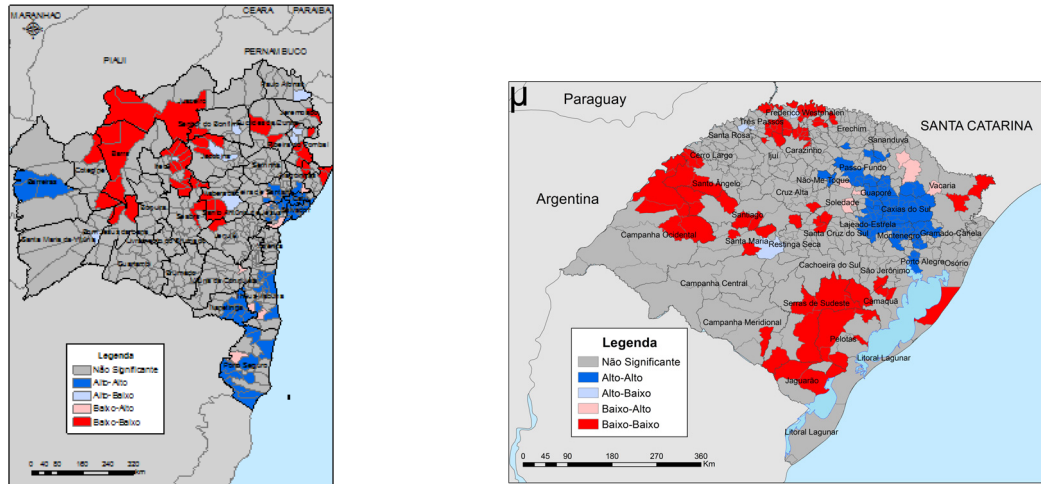
De modo a detectar padrões espaciais nesses estados em relação à mediana da renda nominal de todas as fontes *per capita* foi empregado o índice de Moran local. Trata-se de um indicador estatístico exploratório espacial que oferece um valor específico de correlação para cada município permitindo classificá-lo em um diagrama de espalhamento de acordo com o comportamento da variabilidade espacial da mediana da renda nominal *per capita* normalizada em relação à média da mediana da renda nominal *per capita* dos seus municípios vizinhos e assim espacializá-los de modo a identificar agrupamento de municípios, podendo os municípios serem classificados em:

- ALTO-ALTO: valores normalizados positivos e médias dos municípios vizinhos positivas
- BAIXO-BAIXO: valores normalizados negativos e médias dos municípios vizinhos negativas
- BAIXO-ALTO: valores normalizados positivos e médias dos municípios vizinhos negativas
- ALTO-BAIXO: valores normalizados negativos e médias positivas dos municípios vizinhos

Nas Figuras 9.a e 9.b são representados os agrupamentos de municípios nos estados da Bahia e Rio Grande do Sul. Na Figura 9.a, observa-se que a mediana da renda nominal *per capita* é alta em relação à média dos vizinhos em alguns municípios da Região Metropolitana de Salvador, Porto Seguro e Ilhéus/Itabuna e no município de Barreiras. Por outro lado os municípios da microrregião de Juazeiro, Cotegipe, Barra, Irecê, Seabra e Itaberaba apresentam a mediana da renda *per capita* abaixo da média dos seus vizinhos. Na Figura 9.b, verifica-se um agrupamento em relação à mediana da renda *per capita* nas microrregiões Metropolitana de Porto Alegre, Gramado-Canela, Caxias do Sul e Montenegro. Em oposição a este agrupamento tem-se os municípios da microrregião de Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Serras do Sudeste.



Figura 9 – Agrupamento pelo Índice de Moran local da renda mediana domiciliar per capita



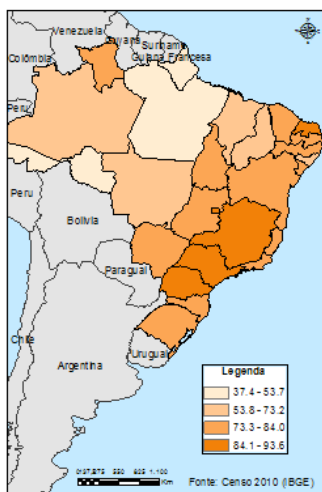
a) Bahia

b) Rio Grande do Sul

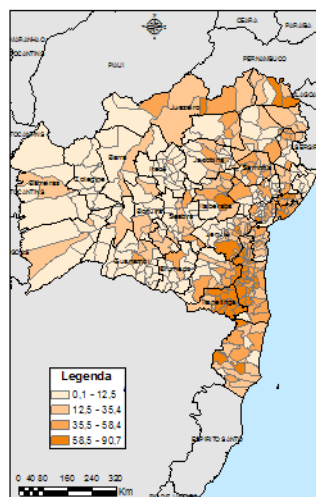
O terceiro indicador empregado é o esgotamento sanitário que proporciona uma sinalização das condições de saúde da população, evitando a contaminação e proliferação de doenças e ao mesmo tempo, garantindo a preservação do meio ambiente. Neste trabalho foi considerado o percentual de domicílios com rede geral de esgoto ou pluvial: canalização das águas servidas e dos dejetos, provenientes do banheiro ou sanitário, ligado a um sistema de coleta que conduz para um desaguadouro geral da área, região ou município, mesmo que o sistema não disponha de estação de tratamento da matéria esgotada. Neste indicador, o Brasil apresenta 54,7% de seus domicílios com serviços de rede geral de esgoto ou pluvial com destaque para os estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte na apresentação dos melhores serviços de esgotamento sanitário, como pode ser visualizado na Figura 10.a.



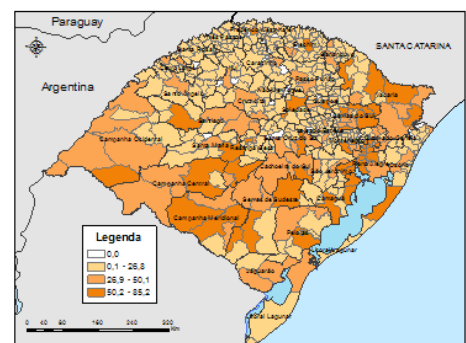
Figura 10 - Esgotamento sanitário



a) Brasil



b) Bahia

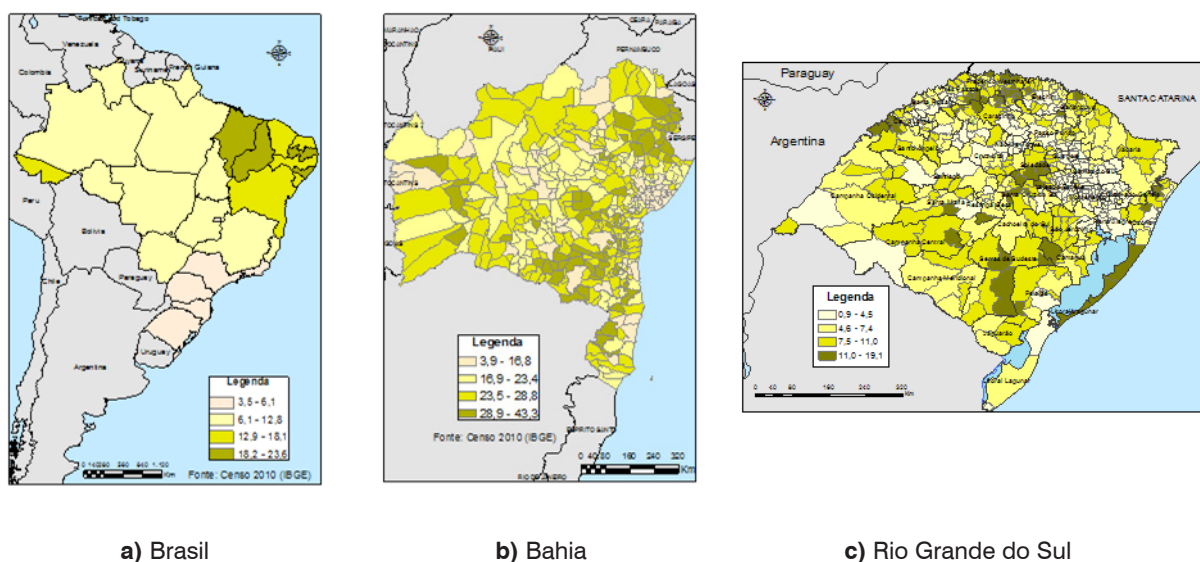


c) Rio Grande do Sul

O Estado da Bahia, com 45,0%, apresenta municípios com baixa taxa deste serviço. Em especial, nos municípios da microrregião de Juazeiro, Barra, Cotegipe, Santa Maria da Vitória, Bom Jesus da Lapa, Boquira, Guanambi e Brumado e, por outro lado, agrupamentos melhores na microrregião Ilhéus/Itabuna e a Região Metropolitana de Salvador, e, e em parte de Barreiras, Irecê, Jacobina, conforme apresentado nas Figuras 10.b. O Rio Grande do Sul apresenta 47,4% de domicílios com rede geral de esgoto ou pluvial, apresentando a melhor situação nos municípios da mesorregião do Sudoeste Rio Grandense e a pior situação nos municípios do Noroeste do Rio Grandense (Figura 10.c).

O quarto indicador é a taxa de analfabetismo considerando a população de 15 ou mais anos não alfabetizada. O Brasil possui (Figura 11.a) uma taxa de 9,37% apresentando as piores situações nos estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. A Bahia, com uma taxa de 16,2%, concentra a melhor situação na microrregião Metropolitana de Salvador e a pior situação na microrregião de Itapetinga, conforme apresentado na Figura 11.b. O Estado do Rio Grande Sul apresenta para a taxa de analfabetismo 4,39%, estando as menores taxas nos municípios de Caxias do Sul, Montenegro, Gramado-Canela e Porto Alegre e as piores taxas em alguns municípios que se encontram nas microrregiões de Pelotas, Serras Sudeste, Santiago e Cruz Alta (Figura 11.c).

Figura 11 – Taxa de analfabetismo



O quinto e último indicador é o Produto Interno Bruto *per capita*. A Bahia, em 2010, teve seu PIB *per capita* no valor de R\$ 11.011,02 apresentando os dez melhores e piores municípios conforme descrito Tabela 2. O Rio Grande do Sul em 2010 teve como PIB *per capita* o valor de RS 23.609,90. Os dez melhores e piores desempenhos deste indicador são apresentados na Tabela 3.

Tabela 2 – Municípios com os melhores e piores PIB per capita em 2010 – Bahia

Município	Dez Piores	Município	Dez Melhores
Novo Triunfo	2.782,87	São Francisco do Conde	296.786,28
Caetanos	2.856,69	Camaçari	55.066,69
Anguera	2.918,94	Candeias	50.564,19
Lamarão	3.095,21	Cairu	44.894,07
Buritirama	3.259,64	Luís Eduardo Magalhães	34.963,32
Bom Jesus da Serra	3.321,93	Dias d'Ávila	32.699,92
Mirante	3.325,88	Simões Filho	31.259,27
Umburanas	3.351,93	São Desidério	30.878,03
Piripá	3.356,52	Pojuca	30.543,31
Pilão Arcado	3.395,28	Mucuri	27.615,73

Tabela 3 – Municípios com os melhores e piores PIB per capita em 2010 – Rio Grande do Sul

Município	Dez Piores	Município	Dez Melhores
Caraá	7.020,39	Triunfo	224.004,44
Alvorada	7.529,93	Pinhal da Serra	76.834,61
Itati	8.101,37	Muitos Capões	72.087,36
Redentora	8.236,63	Garruchos	68.651,02
Barra do Guarita	8.570,92	Aratiba	59.602,40
Arroio dos Ratos	8.960,36	Canoas	51.101,25
Capela de Santana	9.174,51	Nova Araçá	44.745,03
Amaral Ferrador	9.219,78	Nova Bassano	43.602,39
Ametista do Sul	9.243,94	Entre Rios do Sul	42.752,42
Viamão	9.292,77	Capão Bonito do Sul	41.449,06

3 CARATERIZAÇÃO DE COR/RAÇA

A literatura brasileira e internacional na área da sociologia da educação tem apontado para a relevância do pertencimento étnico-racial sobre as desigualdades educacionais com reflexos sobre o desempenho escolar (OXOBY, 2009).



Classificações com base no perfil étnico ou racial de uma população podem ser entendidas como um conjunto de categorias nas quais os sujeitos da classificação podem ser enquadrados (OSORIO, 2003) seguindo denominações referidas a distinções socialmente construídas de pertencimento a grupos assim caracterizados. Na medida em que refletem constructos sociais e representações coletivas, estas classificações variam de país para país, tanto conceitualmente (o que é cor, raça ou etnia) como nas formas de captá-lo (pergunta aberta ou fechada; visão essencialista do fenômeno – do tipo “você é” – ou numa perspectiva de identidades assumidas – do tipo “você se considera”; uma única opção de resposta ou várias na linha multiculturalista), o que se reflete no tipo e quantidade de categorias oferecidas para identificação (MORNING, 2008). Em qualquer dos casos, tem sido a regra geral recomendada a todos os países pelas Nações Unidas desde 1959, que a metodologia seja a da autodeclaração pelo entrevistado.

A definição de cor/raça empregada nos estudos com fins estatísticos é a utilizada pelo IBGE conforme declaração da pessoa recenseada, de acordo com categorias pré-definidas no plano de investigação do Censo. Assim, no Brasil, são empregadas cinco categorias de cor/raça, a saber: amarela, branca, indígena, parda e preta desde o Censo de 1991. Este sistema define igual número de grupos raciais e a identificação racial é realizada por meio do uso simultâneo de autoatribuição e de héteroatribuição que o indivíduo pertença.

Esta classificação empregada nas pesquisas do IBGE, dentre outros fatores, reflete a história das relações raciais brasileiras nos últimos dois séculos e os mecanismos pelos quais se efetivam as discriminações de sua população com base nessas características e atributos. Isto torna os grupos raciais abrangentes e de fronteiras fluidas criando, segundo Osorio (2003), uma imprecisão do fenômeno da identificação racial, uma vez que a definição de qual grupo racial o indivíduo pertence pode variar tanto circunstancialmente como regionalmente. Desta forma, não se pode, a partir dos resultados de seu emprego, saber exatamente qual é o fenótipo nacional do pardo, ou do preto, ou do branco. Entretanto é possível identificar as pessoas que se enquadram nessas categorias em seus contextos relacionais locais.

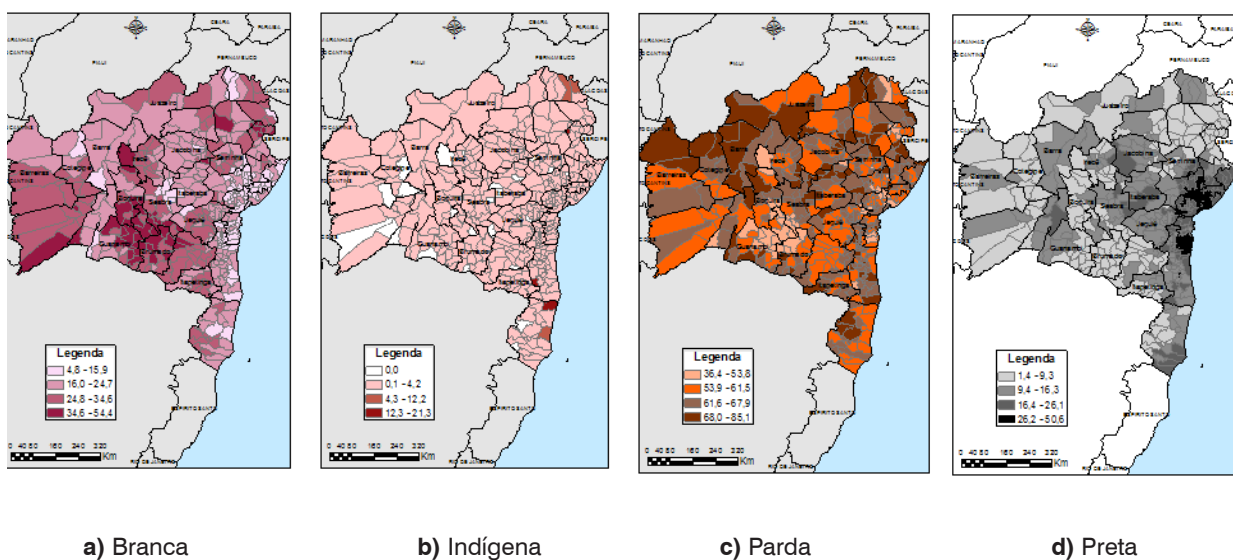
Estudando possíveis diferenças entre categorias de resposta aberta utilizadas para se autoclassificar e classificar outros membros do domicílio na PME de julho de 1998, Teixeira e Beltrão (2008) identificam pelo menos cinco níveis capazes de orientar as classificações raciais: i) a visão do indivíduo sobre si mesmo; ii) a visão do indivíduo sobre alguém próximo (um familiar, por exemplo); iii) a visão do indivíduo sobre um desconhecido, baseado tão somente na aparência deste último; iv) a visão de um indivíduo de como é percebido pela sociedade em geral e v) a descrição de como um indivíduo quer ser percebido num dado contexto.

Desta forma, neste trabalho é feita uma análise exploratória espacial tentando encontrar as regiões onde há maior concentração por grupos de cor/raça nos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul.



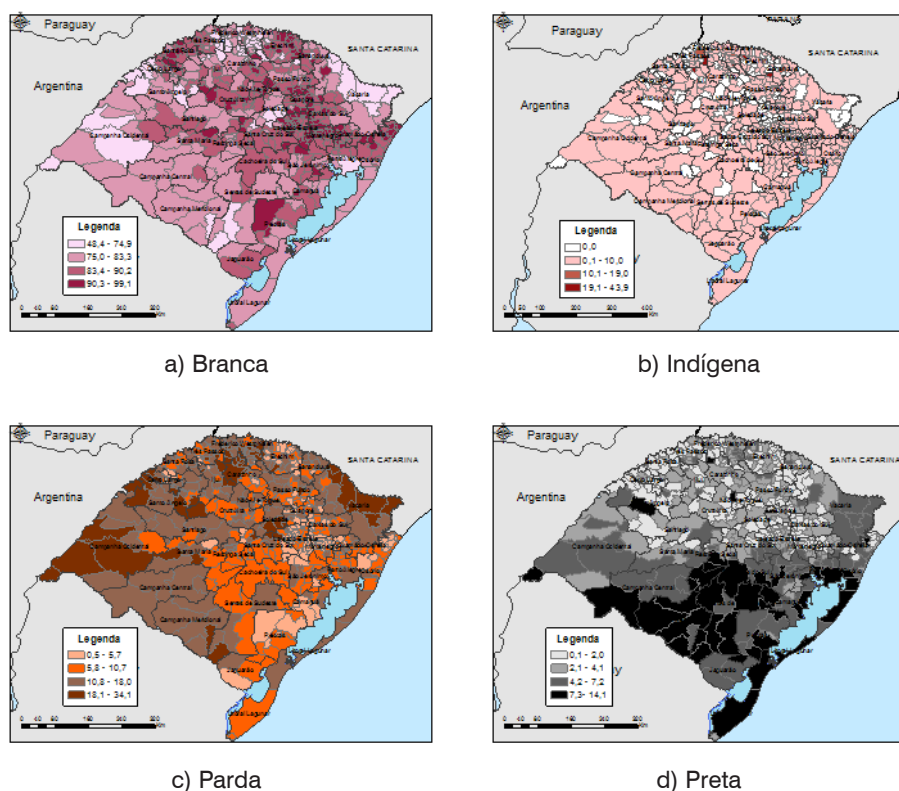
A distribuição de cor/raça na Bahia é muito diferenciada da porcentagem em nível de Brasil. A cor/raça branca representa 22,1% da população e se concentra nos municípios da mesorregião do Centro sul Baiano (Figura 12.a). A cor/raça indígena representa 0,4% e se concentra nos municípios da microrregião de Ilhéus/Itabuna e, em especial, em Santa Cruz de Cabrália (Figura 12.b), ao passo que a cor/raça parda representa 59,1% da população e se concentra em maior proporção nos municípios ao norte da mesorregião do Vale do São Francisco (Figura 12.c), enquanto que a cor/raça preta representa 17,1% e se concentra na microrregião de Ilhéus/Itabuna e na Região Metropolitana de Salvador (Figura 12.d).

Figura 12 – Distribuição de cor/raça no estado da Bahia



No Estado do Rio Grande do Sul cor/raça branca representa 83,2% da população e se concentra nos municípios da microrregião de Pelotas, Caxias do Sul, Montenegro, Lajeado-Estrela, Erechim (Figura 13.a). A cor/raça indígena representa 0,3% se concentra nos municípios da mesorregião do Noroeste Rio Grandense (Figura 13.b), ao passo que a cor/raça parda representa 10,6% da população e se concentra em maior proporção nos municípios da microrregião da campanha Ocidental e do Nordeste Rio Grandense (Figura 13.c), enquanto que a cor/raça preta representa 5,6% e se concentra na mesorregião de Sudoeste Rio Grandense e Sudeste Rio Grandense (Figura 13.d).

Figura 13 – Distribuição de cor/raça no estado do Rio grande do Sul



Um outro indicador observado neste trabalho é rendimento médio mensal de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por cor/raça na semana de referência do Censo 2010, conforme apresentado na Tabela 4. Observa-se que as populações branca, parda e preta apresentam maiores rendimentos no Rio Grande do Sul, exceto a população indígena que, na Bahia, apresenta maior rendimento que esta mesma população no estado do Rio Grande do Sul. Na Bahia a população branca tem rendimentos aproximadamente 1,9 e 1,7 maior do que a população parda e preta, respectivamente, e no Rio Grande do Sul esta relação se mantém apresentando aproximadamente a mesma, assumindo os valores de 1,8, e 1,7 vezes maiores, respectivamente.

Tabela 4 - Rendimento médio mensal de todos de todos os trabalhos das pessoas ocupadas de 10 anos ou mais de idade por cor/raça

Cor/Raça	Brasil		Bahia		Rio Grande do Sul	
	Rendimentos	Pessoas	Rendimentos	Pessoas	Rendimentos	Pessoas
Branca	773,16	90.621.281	537,51	3.080.929	722,52	8.899.357
Indígena	213,85	821.501	268,55	56.742	245,46	33.153
Parda	367,11	82.820.452	281,63	8.335.917	395,29	1.137.823
Preta	425,65	14.351.162	307,18	2.376.441	423,59	587.888

4 INDICADORES DE EDUCAÇÃO

A oferta de educação infantil e do ensino fundamental é de responsabilidade prioritária dos municípios ao passo que a oferta prioritária do ensino médio e a garantia do Ensino Fundamental competem aos estados, à exceção do Distrito Federal, que dada a sua singularidade, apresenta as mesmas competências de estados e municípios. Nesse sentido, o papel da União consiste em gerir redistribuindo e completando a assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de forma a promover o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Assim, no Brasil, o direito à educação é responsabilidade das três esferas de governo: municipal, estadual e federal, de modo que seu planejamento deve envolvê-las através de políticas educacionais, programas e, sobretudo, por meio da aprovação de planos de educação nacional, estadual e municipal. Atualmente as etapas da educação brasileira estão organizadas nos níveis conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Organização dos níveis e etapas da educação brasileira

Níveis	Etapas	Duração	Faixa Etária
Educação Infantil	Creche	3 a 4 anos	De 0 a 3 anos
	Pré-escola	2 ou 3 anos	De 4 a 5/6 anos*
Educação Básica	Ensino Fundamental: – 1º Seguimento – 2º Seguimento	8 ou 9 anos	De 6/7 a 10 anos* De 10 a 14 anos*
	Ensino Médio	3 anos	De 15 a 18 anos
Educação Superior	Cursos e programas de graduação, pós-graduação por área	Variável	De 19 a 24 anos

Fonte: Ministério da Educação (portal.mec.gov.br/seb).

No último Censo (IBGE, 2010), o número de crianças e jovens, de 0 a 14 anos soma um total de 49.435.328 pessoas, que corresponde a 25,9% da população brasileira. O primeiro indicador descreve por nível/etapa educacional o número de crianças e jovens por faixa etária e número de crianças sem defasagem escolar no Brasil, Bahia e Rio Grande do Sul, conforme apresentado nas Tabela 5, 6 e 7 a seguir.

* A variação deve-se ao período de adaptação da Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que aponta a obrigatoriedade da ampliação do ensino fundamental para nove anos e o prazo até 2010 para que os sistemas de ensino se adaptem.

Tabela 5 - Crianças e jovens por faixa etária e número de matrículas – Brasil

Faixas etárias	Nível/etapa educacional	Nº de crianças e/ou jovens	Nº de criança matriculadas	Nº de crianças e/ou jovens sem defasagem	% matriculadas	% sem defasagem
0 a 3 anos	Educação Infantil: Creche	10.925.892	2.064.653	2.575.954	18,9	23,6
4 e 5/6 anos	Educação Infantil: Pré-escola	5.802.254	4.692.045	3.803.719	80,9	65,6
6/7 a 10 anos	Ensino Fundamental: 1º Seguimento	15.540.421	16.755.708	8.751.626	107,8	56,3
11 a 14 anos	Ensino Fundamental: 2º Seguimento	17.166.761	14.249.633	10.781.269	83,0	62,8
TOTAL		49.435.328	37.762.039	25.912.568	76,4	52,4

Fonte: (IBGE, 2010, MEC;2010)

Tabela 6 - Crianças e jovens por faixa etária e número de matrículas – Bahia

Faixas etárias	Nível/etapa educacional	Nº de crianças e/ou jovens	Nº de pessoas matriculadas	Nº de crianças e/ou jovens sem defasagem	% matriculadas	% sem defasagem
0 a 3 anos	Educação Infantil: Creche	841.629	95.104	166.641	11,3	19,8
4 e 5/6 anos	Educação Infantil: Pré-escola	446.690	360.869	323.249	80,8	72,4
6/7 a 10 anos	Ensino Fundamental: 1º Seguimento	1.241.063	1.342.650	833.682	108,2	67,2
11 a 14 anos	Ensino Fundamental: 2º Seguimento	1.062.096	1.077.145	653.839	101,4	61,6
TOTAL		3.591.478	2.875.768	1.977.411	80,1	55,1

Fonte: (IBGE, 2010, MEC;2010)

Observa-se nestas três tabelas que o percentual de crianças de 0 a 3 anos é pequeno, em torno de 18,9% no Brasil, 11,3 na Bahia e 21,1% no Rio Grande do Sul. Na pré-escola o percentual é menor no Rio Grande do Sul assumindo 60,7% enquanto na Bahia é 80,9%, ficando próximo do nível nacional.



Tabela 7 - Crianças e jovens por faixa etária e número de matrículas – Rio Grande do Sul

Faixas etárias	Nível/etapa educacional	Nº de crianças e/ou jovens	Nº de pessoas matriculadas	Nº de crianças e/ou jovens sem defasagem	% matriculadas	% sem defasagem
0 a 3 anos	Educação Infantil: Creche	506.957	107.170	114.501	21,1	22,6
4 e 5/6 anos	Educação Infantil: Pré-escola	275.955	167.574	122.073	60,7	44,2
6/7 a 10 anos	Ensino Fundamental: 1º Seguimento	760.832	773.084	436.199	101,6	57,3
11 a 14 anos	Ensino Fundamental: 2º Seguimento	685.729	729.288	571.227	106,4	83,3
TOTAL		2.229.473	1.777.116	1.244.000	79,7	55,8

Fonte: (IBGE, 2010, MEC;2010)

Os percentuais de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º e 2º seguimento) na Bahia e Rio Grande do Sul são 80,1% (Tabela 6) e 79,7% (Tabela 7), respectivamente e estão acima da média nacional de 76,4% (Tabela 5). Os percentuais acima de 100% no Ensino Fundamental representam a defasagem nas séries deste ciclo, sendo maior na Bahia no 1º seguimento I, ao passo que no Rio Grande do Sul este indicador é maior no 2º seguimento do Ensino Fundamental.

De forma a subsidiar uma análise espacial comparativa por cor/raça sobre a taxa de escolarização são elaborados mapas com classes de 0; 0,1% a 25%; 25,1% a 50%; 50,1% a 75% e 75,1% a 100%, apresentados as Figuras 15 e 16 para a Bahia e as Figuras 17 e 18 para o Rio Grande do Sul. A taxa de escolarização mensura a porcentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário e esta análise espacial possibilita compreender a gestão municipal e subsidiar a avaliação de políticas voltadas para educação.

Observa-se, na Bahia, que, para a população branca, 73,6% e 76,5% dos municípios apresentam taxa de escolarização na classe de 50% a 75% no 1º seguimento (Tabela 8 e Figura 15.a) e no 2º seguimento (Tabela 9 e Figura 16.a), respectivamente. Nos dois seguimentos para a população branca a taxa de escolarização no estado varia de 2% a 100%. Para a população indígena verifica-se que a taxa de escolarização em 78,9% dos municípios para o 1º seguimento fica em 0% (Tabela 8 e Figura 15.b), enquanto no 2º seguimento (Tabela 8 e Figura 15.b) a taxa de escolarização em 80,3% dos municípios manifesta-se nas classes de 0,1% a 25%.



As taxas de escolarização da população parda em 79,1% e 85,4% dos municípios nos 1º e 2º seguimentos ficam na classes de 50% a 75% (Tabelas 8 e 9, Figura 14.c e 15.c). Para a população preta, 55,9% (Tabela 8) e 51,1% (Tabela 9) dos municípios baianos tem taxa de escolarização na classe de 50,1% a 75% nos 1º (Figura 14.d) e 2º (Figura 15.d) seguimentos.

Tabela 8 – Distribuição das classes da taxa de escolarização do 1º seguimento na Bahia

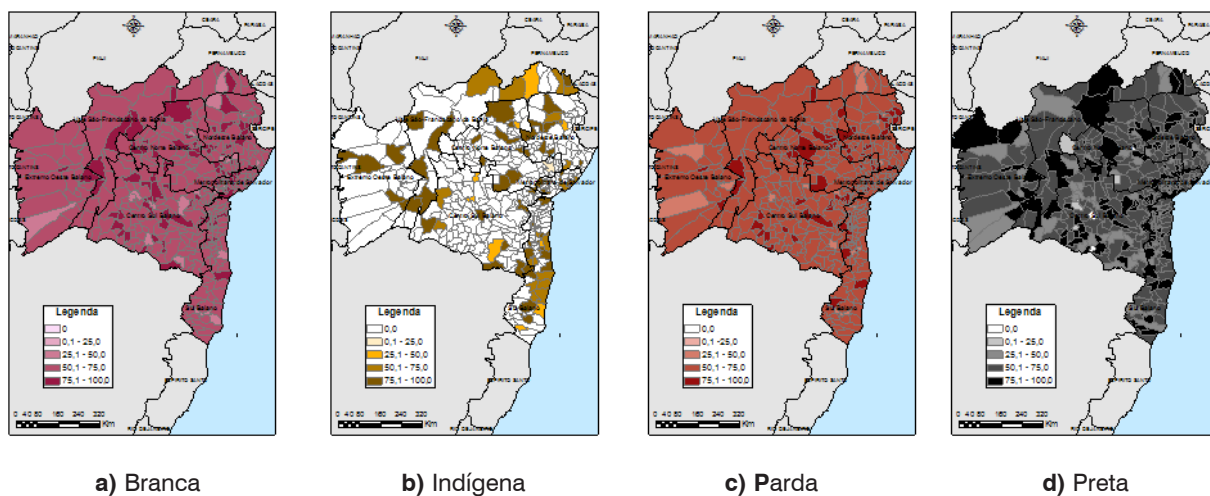
Classes	Branca	%	Indígena	%	Parda	%	Preta	%
0%	0	0,0	329	78,9	0	0,0	3	0,7
0.1%-25.0%	0	0,0	1	0,2	0	0,0	4	1,0
25.1%-50.0%	25	6,0	9	2,2	17	4,1	54	12,9
50.1%-75.0%	307	73,6	20	4,8	330	79,1	233	55,9
75.1%-100.0%	85	20,4	58	13,9	70	16,8	123	29,5
Total de municípios	417	100,0	417	100,0	417	100,0	417	100,0

Tabela 9 – Distribuição das classes da taxa de escolarização do 2º seguimento na Bahia

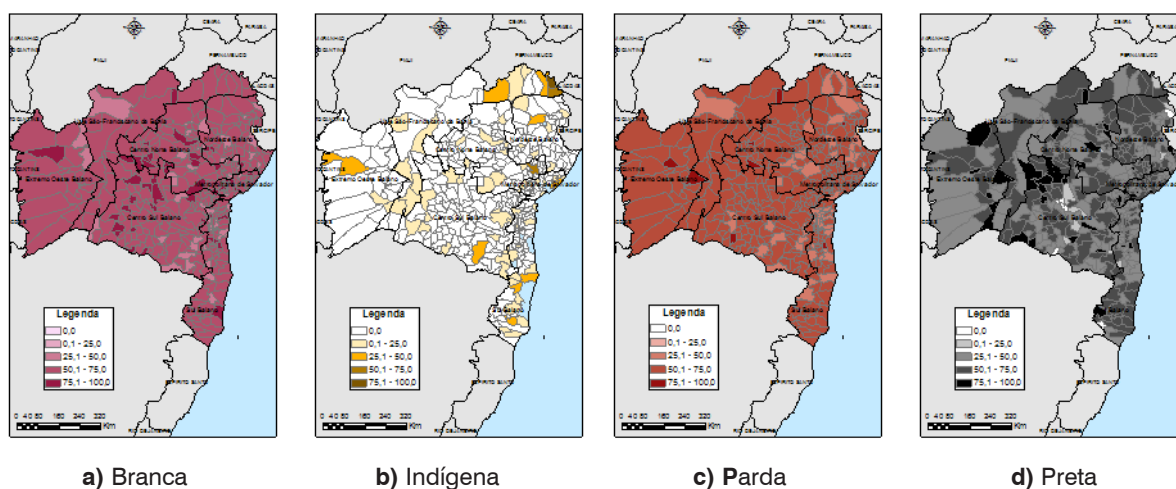
Classes	Branca	%	Indígena	%	Parda	%	Preta	%
0%	0	0	0	0,0	0	0,0	5	0,0
0.1%-25.0%	0	0,0	335	80,3	0	0,0	10	2,4
25.1%-50.0%	47	11,3	20	4,8	52	12,5	151	36,2
50.1%-75.0%	319	76,5	9	2,2	356	85,4	213	51,1
75.1%-100.0%	51	12,2	53	12,7	9	2,2	38	9,1
Total de municípios	417	100,0	417	100,0	417	100,0	417	100,0



**Figura 14 - Taxa de escolaridade por cor/raça no estado da Bahia
1º Seguimento**



**Figura 15 - Taxa de escolaridade por cor/raça no estado da Bahia
2º Seguimento**



No Rio Grande do Sul observa-se que a taxa de escolarização da população branca para a 58,3% e 74,0% dos municípios estão na classe de 50% a 75% tanto para o 1º (Tabela 10 e Figura 16.a) como para o 2º seguimento (Tabela 11 e Figura 17.a), respectivamente. Para a população indígena observa-se que a taxa de escolarização no 1º e 2º seguimento para 8,7% e 6,7% dos municípios fica na classe de 75,1% a 100% (Figura 16.b e 17.b).

Tabela 10 – Distribuição das classes da taxa de escolarização do 1º seguimento no Rio Grande do Sul

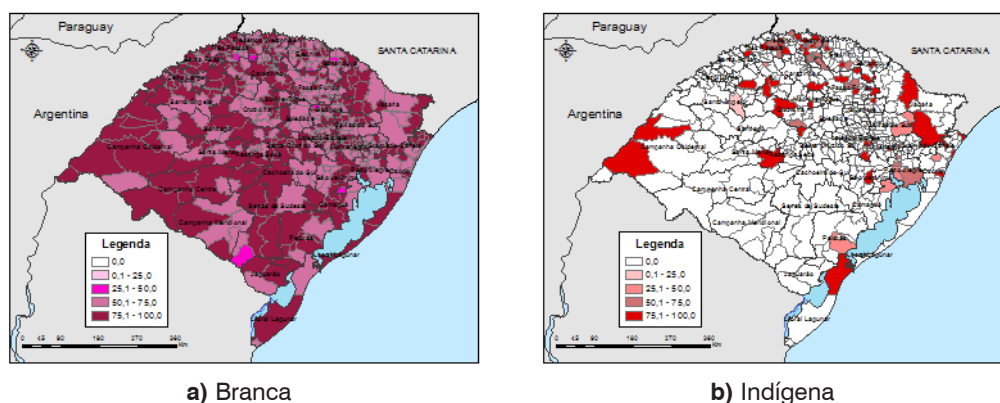
Classes	Branca	%	Indígena	%	Parda	%	Preta	%
0%	0	0,0	428	86,3	21	4,2	127	25,6
0.1%-25.0%	0	0,0	0	0,0	3	0,6	7	1,4
25.1%-50.0%	8	1,6	8	1,6	35	7,1	36	7,3
50.1%-75.0%	199	40,1	17	3,4	141	28,4	102	20,6
75.1%-100.0%	289	58,3	43	8,7	296	59,7	224	45,2
Total de municípios	496	100,0	496	100,0	496	100,0	496	100,0

Tabela 11 – Distribuição das classes da taxa de escolarização do 2º seguimento no Rio Grande do Sul

Classes	Branca	%	Indígena	%	Parda	%	Preta	%
0%	0	0,0	431	86,9	15	3,0	126	25,4
0.1%-25.0%	0	0,0	0	0,0	3	0,6	3	0,6
25.1%-50.0%	0	0,0	16	3,2	25	5,0	43	8,7
50.1%-75.0%	129	26,0	16	3,2	235	47,4	130	26,2
75.1%-100.0%	367	74,0	33	6,7	218	44,0	194	39,1
Total de municípios	496	100,0	496	100,0	496	100,0	496	100,0

A taxa de escolarização da população parda para 59,7% dos municípios gaúchos no 1º seguimento se concentra na classe de 75% a 100%, enquanto no 2º seguimento 47,4% dos municípios estão na classe de 50 a 75%. Para a população preta, 45,2% e 39,6% dos municípios apresentam a taxa de escolarização no 1º e 2º seguimentos (Tabelas 10 e 11, Figuras 16.d e 17.d) há mais municípios na classe de 75% a 100%.

**Figura 16 – Taxa de escolaridade no estado do Rio Grande do Sul
1º Seguimento**



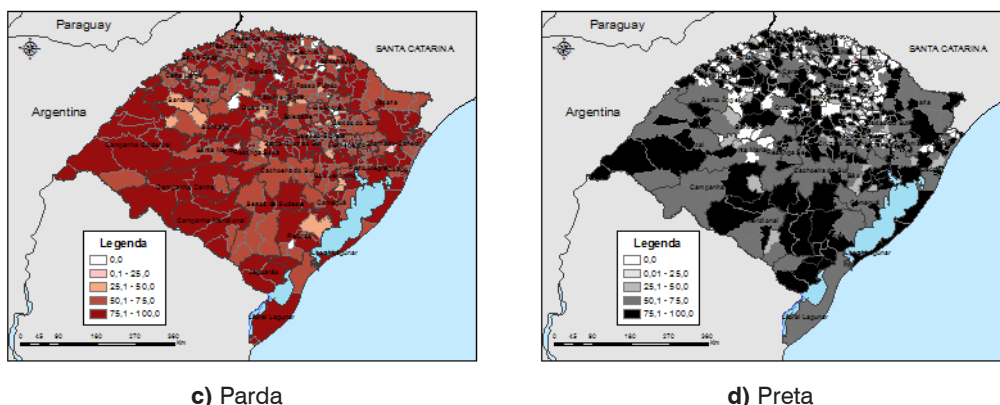
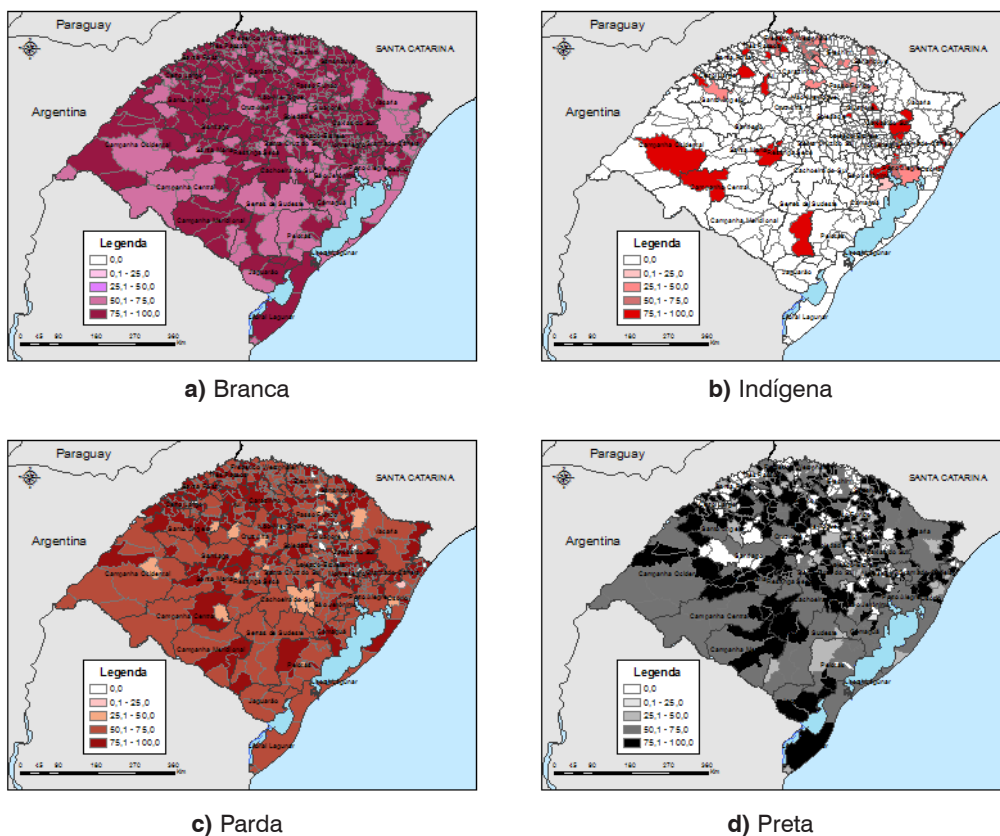


Figura 17 – Taxa de escolaridade no estado do Rio Grande do Sul
2º Seguimento



O terceiro indicador é a defasagem escolar que representa o descompasso entre o número da população brasileira em idade escolar e o número efetivo de matrículas por nível/etapas educacionais na faixa etária correspondente. Na literatura brasileira são encontrados vários trabalhos (CARVALHO, 2003; DOURADOS et al., 2005; SILVERIO, 2008; SOUZA et al., 2011) que tratam esta questão e registram dentre outros fatores: a existência de crianças e jovens fora da escola, ingresso tardio no sistema educacional, baixo aproveitamento/desempenho escolar, matrículas em nível/etapa educacional distinta da prevista para a idade própria, incluindo



a superdotação. Tendo em vista estas questões, a partir da década de 90, foram implementadas diversas políticas públicas para a melhoria do fluxo escolar de modo a combater a evasão escolar e acelerar o estudo, através da organização do ensino em ciclos e à aprovação automática de alunos. Entretanto, atualmente esta questão ainda está presente conforme ilustrado nos Gráficos 1, 2 e 3.

No Estado da Bahia (Gráfico 1) e no Rio Grande do Sul (Gráfico 2) observa-se que a defasagem média (idade real - idade recomendada) dos alunos segundo série que frequenta cai e isto deve-se à entrada de muitas crianças na segunda série aos 7 anos, uma vez que a Lei n. 11.274 em 2010 ainda estava em fase de adaptação. Logo, a defasagem média surge se manifestando em ambos os gráficos. A defasagem média da população de cor/raça branca é a mais baixa, seguida da população de cor/raça parda e por último cor/raça preta em ambos os estados (Gráfico 1 e Gráfico 2). O comportamento da defasagem média da população de cor/raça indígena se mostrou atípico, em função dos dados da amostra ser pequeno, não possibilitando conclusões.

Observa-se, ainda, que no Gráfico 1, a defasagem máxima é 1,5 anos para todas classes de cor/raça branca, parda e preta alcançada na 5ª série/6º ano, ao passo que no Gráfico 2, para o Rio Grande do Sul esta defasagem máxima é alcançada na 6ª série/7º ano.

Gráfico 1 - Defasagem média (diferença entre a idade real e idade recomendada) dos alunos segundo série que frequenta e cor/raça no Estado da Bahia

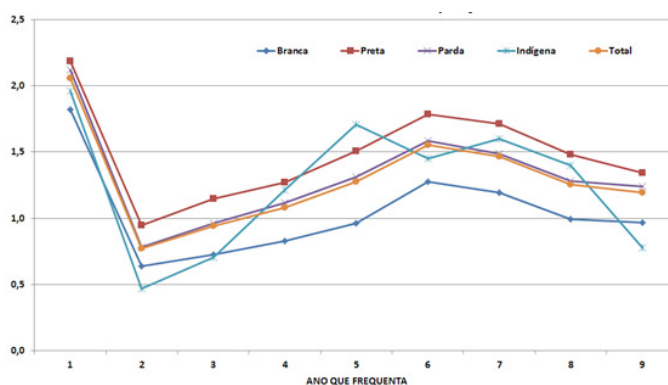
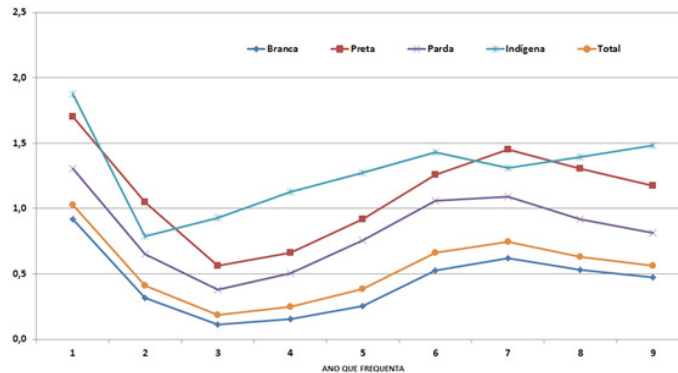


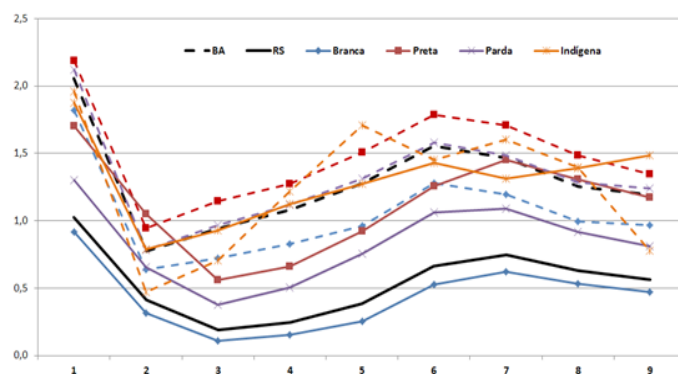
Gráfico 2 - Defasagem média (diferença entre a idade real e idade recomendada) dos alunos segundo série que frequenta e cor/raça no Estado do Rio Grande do Sul



Cabe ressaltar, ainda, que a defasagem média da população de cor/raça parda na Bahia (Gráfico 1) está próxima da média do estado enquanto no Rio Grande do Sul (Gráfico 2) é a população de cor/raça branca, em função da concentração destas populações ser maior em seus estados, respectivamente.

Analisando conjuntamente a defasagem média nos dois estados, no Gráfico 3, observa-se que há mais defasagem para todos os grupos de cor/raça no Estado da Bahia do que no do Rio Grande do Sul e, em ambos estados, as classes de cor/raça preta alcançam as maiores defasagens.

Gráfico 3 - Comparação da defasagem média dos alunos segundo série que frequenta e cor/raça - Bahia e do Rio Grande do Sul



De modo a localizar em quais municípios esta defasagem máxima ocorre por classe de cor/raça foi criado um indicador específico de defasagem (IED) para cada estado:



$$IED_{Bahia} = \frac{\text{População entre 13 e 14 anos que se encontra entre o 1º ano e o 5º ano}}{\text{População de 6 a 14 anos que frequenta escola pública e privada}}$$

$$IED_{Rio\ Grande\ do\ Sul} = \frac{\text{População com 14 anos que se encontra entre o 1º ano e o 6º ano}}{\text{População de 6 a 14 anos que frequenta escola pública e privada}}$$

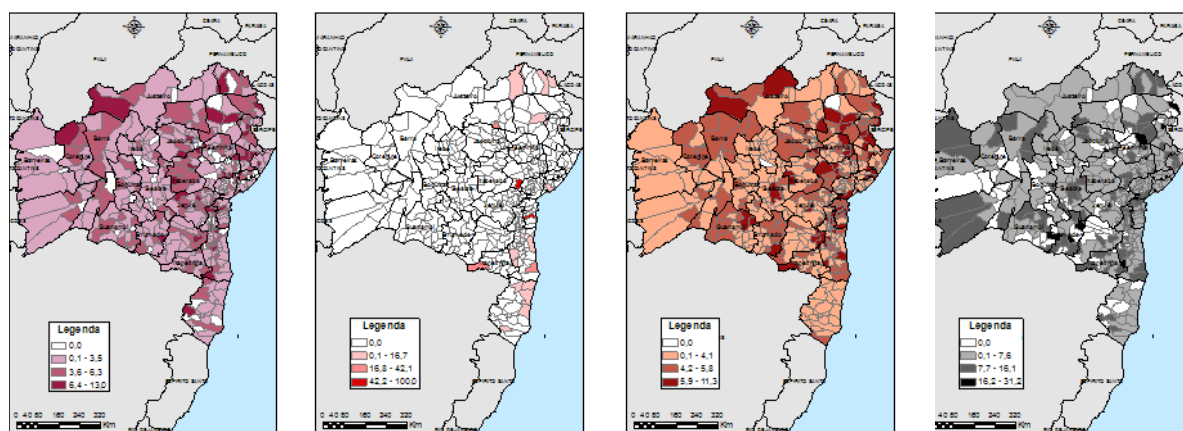
Esta análise permite observar que a defasagem idade-série se acentua conforme se segmenta o público por cor/raça e ela é mais acentuada no Estado da Bahia (Tabela 8)

Tabela 8 – Defasagem escolar

Estado	Pop. Branca	Pop. Indígena	Pop. Parda	Pop. Preta
Bahia	2,5	4,3	3,5	4,1
Rio grande do sul	1,2	3,3	2,4	2,7

Na Figura 18.a verifica-se que a defasagem da cor/raça branca manifesta-se nos municípios das mesorregiões do vale São Franciscano da Bahia, do Centro Norte Baiano e Centro Sul Baiano. A defasagem da cor/raça indígena (Figura 18.b) se manifesta mais nos municípios da microrregião de Porto Seguro, Ilhéus e Itabuna. A defasagem da cor/raça parda (Figura 18.c) ocorre em todo o Estado da Bahia exceto em dois municípios: Souto Soares e Uauá. A defasagem da cor/raça preta (Figura 18.d) ocorre em municípios onde há os menores percentuais de habitantes nesta classe na Bahia.

Figura 18 – Localização das crianças por cor/raça com defasagem de 2 anos Estado da Bahia



a) Branca

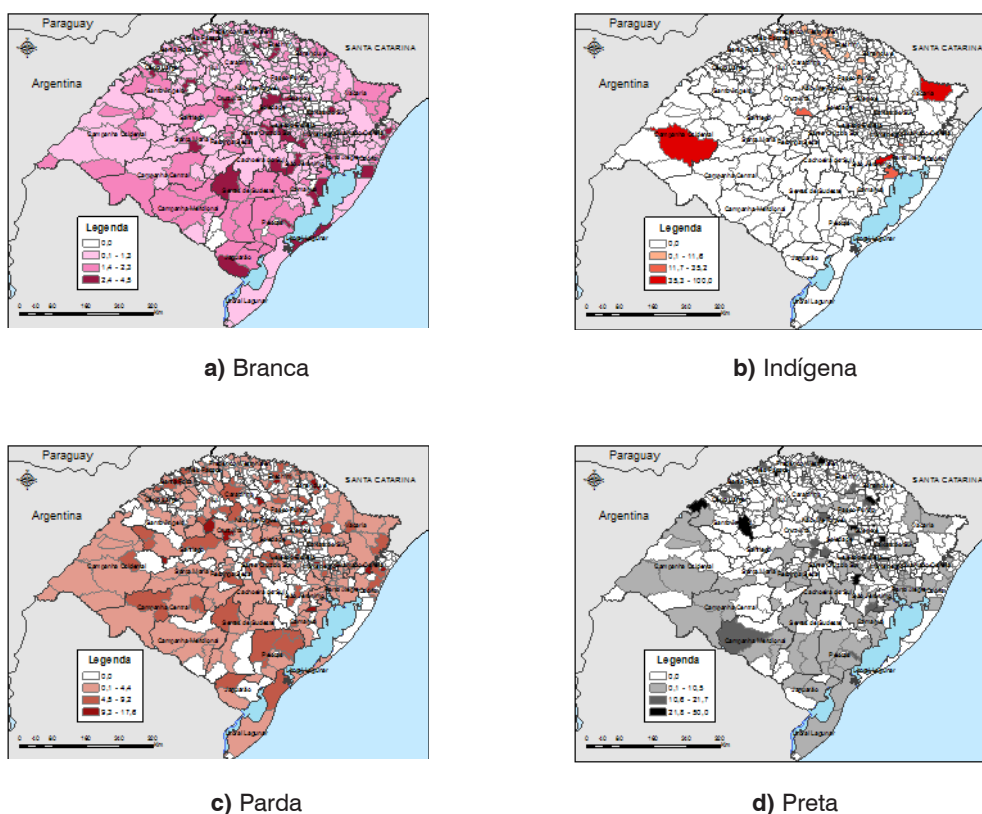
b) Indígena

c) Parda

d) Preta

Na Figura 16.a verifica-se que a defasagem da cor/raça branca não se manifesta em 24,8% (124 municípios do estado) e obtendo o maior percentual de 4,5% em Pouso Alto e Turuçu. A defasagem da cor/raça indígena se manifesta em 100% nos municípios de Eldorado do Sul, Bom Jesus e Vista Alegre. A defasagem da cor/raça parda não se manifesta em 53,0% (264 municípios) representados na Figura 19.c pela cor branca. E por final, a defasagem da cor/raça preta se manifesta mais nos municípios onde há o maior percentual desta população, isto é, nas mesorregiões do Sudeste e Sudoeste Rio-grandense (Figura 19.d)

Figura 19 – Localização das crianças por cor/raça com defasagem de 1 ano no Estado do Rio Grande do Sul



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho efetuou uma análise exploratória oferecendo um panorama descritivo de alguns indicadores socioeconômicos e do Ensino Fundamental nos estados da Bahia e do Rio Grande do Sul, posicionando-os em relação ao país, apresentando sob a perspectiva da cor/raça, com ênfase na questão da defasagem idade-série no ensino.

O estudo, em grandes traços, mostra a convergência das condições socioeconômicas, a defasagem escolar e a distribuição da população por cor/raça, ou seja, os municípios com maior concentração de população preta e parda apresentam piores indicadores, o inverso ocorre nos municípios com maior percentual de população branca. Cabe destacar ainda que o Estado da Bahia tem indicadores socioeconômicos e de educação piores em relação ao Rio Grande do Sul.

Por fim, observa-se que a maior defasagem no Rio Grande do Sul ocorre em idade mais avançada do que na Bahia, entretanto, nos dois estados, a maior defasagem é do grupo de cor/raça preta seguida dos pardos, estando estes acima da média dos estados.

Este trabalho também corrobora que há hiatos entre as unidades federadas analisadas, conforme comprovado pelos indicadores socioeconômicos e educacionais, apresentando particularidades que devem ser melhor investigadas em trabalhos futuros.

No Brasil, apesar dos avanços das várias políticas voltadas para a melhoria educacional, há ainda um quantitativo significativo de crianças e jovens que apresentam distorção na relação idade/série/nível/etapa educacional correspondente. Neste trabalho foi possível verificar que a defasagem idade-série se acentua conforme se segmenta o público por cor/raça e que ela é mais acentuada no Estado da Bahia.



Referências

AGUIAR, Marcia Ângela da Silva; OLIVEIRA, Ahyas Siss Iolanda de; AZEVEDO, Janete Maria L. de; ALVARENGA, Márcia Soares de; SILVA, Petronilha Beatriz G.; OLIVEIRA, Rachel de. *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife, PE: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

BECKER, Gary S. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education* National Bureau of Economic Research. Columbia: Columbia University Press, 1964.

CARVALHO. Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: GT EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27., 2003, Caxambu, MG.

DIAS, Joilson; MONTEIRO, Waleska de Fátima; DIAS, Maria Helena Ambrósio e Russo, Letícia Xander. Função de capital humano dos estados brasileiros: retornos crescentes ou decrescentes da educação? *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 43, n. 2, agosto 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Brasília, DF., maio 2005.

FABER, Jacob; TURET, Lynda; WILEY, Maya; WOLF, Lynne A. One Region Promoting Prosperity Across Race. Center for Social Inclusion. março, 2009. Disponível em: <http://www.centerforsocialinclusion.org/wp-content/uploads/2012/07/One_Region_Promoting_Prosperty_Across_Race_FINAL.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). *Educação Brasileira: alguns indicadores e desafios*. Fórum Nacional de Educação. Brasília, março/ 2013. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/EducacaoBrasileira-Indicadores-versao23-04-13.pdf>> Acesso em: fev. 2014.

FRAGA, Gilberto Joaquim; BACHA, Carlos José Caetano. Abertura comercial, capital humano e crescimento econômico no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 43, n. 2, agosto 2013.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. PETRUCCELLI, Jose Luís; SABOIA, Ana Lucia (Org.). *Estudos e análises informações demográficas e socioeconômicas*, n. 2. Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. ISSN 2236-5265.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo demográfico 2010. IBGE, Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Divisão Regional do Brasil em



Mesorregiões e Microrregiões geográficas volume 1. Diretoria de Geociências. Rio de Janeiro: IBGE 1990.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Regiões de influência das cidades. Diretoria de Geociências. Rio de Janeiro: IBGE 2008. ISBN 978-85-240-4039-9.

LAREAU Annette; HORVAT, Erin McNamara. Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, v. 72, n. 1, p. 37-53, jan. 1999. American Sociological Association Stable. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2673185>>. Acesso em: fev. 2014.

MCMAHON, Walter W. Education and Growth in East Asia. *Economics of Education Review*, 17(2):159-72, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - Assessoria de Comunicação Social. Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>.

MORNING, Ann. Ethnic Classification in Global Perspective: A Cross-National Survey of the 2000 Census Round. *Population Research and Policy Review*, 27(2): 239-272, 2008.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. *Texto para discussão*, Brasília, DF., n. 996, novembro de 2003. ISSN 1415-4765.

OXOBY, Robert J. Understanding Social Inclusion, Social Cohesion and Social Capital. Economic Research Paper: 2009-09. LCERPA. Junho 2009. Disponível em: <http://lcerpa.org/public/papers/LCERPA_2009-09.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

PASTORE, José. Recursos Humanos e Ensino Superior. *Ensaio Econômico*, n. 10, p. 29-48, 1978. (série IPE – Monografias).

PUTNAM, Roberto D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

REITER, Bernd; LEZAMA, Paula. The Importance of Inclusion Policies for the Promotion of Development in Brazil and Colombia. *Journal of Developing Societies*, 29, 2: 189–214, 2013.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A sociologia, a escola e as diferenças étnico-raciais. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008. GT 33: Relações Raciais e Ações Afirmativas. *Anais...* Caxambu, MG, 2008.



SOUZA, Adriéle Cristina de; BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Alternativas para melhorar o fluxo escolar no ensino fundamental: promoção automática e correção da defasagem idade-série. *Cadernos de Educação -FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, [39]: 83 - 106, maio/agosto 2011.

SOUZA, Victor Pelizaro de. *Educação: a base da produtividade da economia moderna*. São Paulo. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/econoteen/media/fck/File/Victor%20Pelizaro-Educacao_a_base_da_produtividade_da_economia_moderna.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2014.

TEIXEIRA, Moema De Poli; BELTRÃO, Kaizô. O eu e o outro: a alteridade próxima na declaração de cor no quesito aberto da PME 98. *Textos para discussão*, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, número 24, 2008.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1980.



A MÚSICA EM TEMPOS DE MUDANÇA – REFLEXÃO ACERCA DE SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO

*Marisa Trench de O. Fonterrada*¹

Este texto, muito mais do que um artigo teórico, é uma conversa entre a autora e pedagogos, professores e estudantes de Pedagogia. E o tema desta conversa é a presença da música na educação, tal como consta da Lei Federal no. 11.769/2008, em que se prevê a presença dessa linguagem artística em todos os níveis da educação básica. Não se trata aqui de discutir a Lei, mas, sim, de refletir a respeito de como será cumprida. No nível fundamental II e no ensino médio, ela está sob a responsabilidade de especialistas, isto é, de professores licenciados em música e/ou educação artística. Mas, como se fará presente na educação infantil e no nível fundamental I, em que não se prevê, necessariamente, a presença do professor especialista e todos os conteúdos da grade curricular estão a cargo do professor de classe?

Essa é a temática que quero desenvolver nesta conversa e meu objetivo é mostrar que vocês, professores e futuros professores, podem, sim, assumir algumas tarefas referentes à presença da música na escola, mesmo sem serem especialistas. Para isso, talvez precisem da ajuda de professores de música mas, se aceitarem esse desafio, terão muito prazer ao tentarem essa aproximação com a música e perceberem como ela pode ser um fator de mudança e bem-estar na vida de seus alunos.

Mas, antes de chegar a essa questão, quero traçar um pano de fundo que ajude a compreender a instalação e desenvolvimento dos processos de educação musical no mundo ocidental e, conseqüentemente, os valores que os amparam naquele momento e os que nos amparam hoje. Que o mundo sempre passou por mudanças, é fato incontestável. Que essas mudanças têm ocorrido de forma cada vez mais rápida e não localizada, não é preciso dizer, pois todos nós sentimos isso em nossas próprias vidas. Mas, que essas mudanças radicais, constantes e amplas exigem adaptações, mudanças de hábitos e profunda reflexão, ainda é preciso ser dito e repetido, pois a tendência primeira que temos diante delas é, ou reclamar, ou aceitá-las como inevitáveis.

Na verdade, o aumento e a profundidade das alterações na vida de todos, no Ocidente, iniciaram-se no século XVI, com o advento da era moderna, em que o homem passou a se reconhecer como centro do mundo e deu início à atitude

¹ Doutorado em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(1996) aposentado do Instituto de Artes da UNESP, Brasil



científica de conhecimento de si e do mundo; a partir da segunda metade do século XIX, elas ocorreram de forma mais contundente, causadas pelas grandes invenções da era industrial, pelos movimentos de urbanização e êxodo rural, pelas revoluções industrial e elétrica e todas as suas; desde a metade do século XX, até os dias atuais, as mudanças vêm aumentando em intensidade, visibilidade, importância e abrangência, com a era da eletrônica, que abriu uma infinidade de possibilidades, inaugurando a chamada pós-modernidade.

No momento, vou ater-me ao percurso tomado pela educação musical, que acompanha os três períodos acima descritos. No primeiro deles, a música desenvolve-se em estreita relação com a nova concepção de homem como centro da natureza, aliada às novas possibilidades trazidas pela tecnologia, que possibilitaram a fabricação de instrumentos musicais de ótima qualidade em nível industrial, bem como criaram o conhecimento acústico em relação aos espaços apropriados para se fazer música. No que se refere ao ensino, o centro de interesse é a formação de bons instrumentistas e cantores. No final do século XIX, já se mostra o esgotamento das possibilidades do sistema tonal, que levou à busca por novas sonoridades por parte dos compositores e a maneiras alternativas de se compreender o ensino da música, ainda no bojo do que se conhece como Modernidade, mas já apontando, em alguns aspectos; para algumas características da terceira fase, de meados do século XX, que se caracteriza pelas importantes e intensas transformações na composição musical e sua influência nas propostas de educação musical, cujos procedimentos e princípios se assemelham ao que se convencionou denominar Pós-modernidade.

A alteração dos valores e procedimentos humanos na Modernidade e na Pós-modernidade ocorreram em todas as áreas das atividades humanas. No que se refere à educação, sabe-se que, desde o final do século XIX e início do século XX, as mudanças sofridas pela sociedade com o crescimento da indústria, os fenômenos de urbanização, o advento das máquinas, a eletricidade, provocaram intensas transformações nos modos de vida e, conseqüentemente, nas maneiras de conceber a educação; com elas, tanto o aluno quanto os modos de transmissão e recepção do saber passaram a ser, também, considerados. Não se tratava mais, simplesmente, de “o que ensinar”, mas de “a quem ensinar”, “como ensinar” e “em que condições”.

No campo do ensino da música, essas mudanças foram intensas e provocaram uma alteração significativa nos processos de ensino e aprendizagem, tirando-lhe seu caráter predominantemente individual, que persistia até o final do século XIX, substituindo-o, ainda que parcialmente, pelo ensino coletivo, única maneira que permitia sua aplicação nas escolas recém-criadas para contemplar os filhos de operários chegados à cidade.

Surgem, então, propostas inovadoras, que se opõem ao ensino tradicional de música praticado até então, dirigido aos talentosos, portadores de boa voz, ou com notável desenvolvimento motor, ótima capacidade de escuta e sensibilidade artística.



Essas propostas mostram-se, principalmente, na educação pública, motivadas pelos amplos movimentos de urbanização e êxodo rural provocados pela industrialização. A essa época, os compositores passavam a explorar novas formas de organização musical, novos materiais sonoros, novas possibilidades de utilização para materiais conhecidos, o que era condizente com os novos papéis da música na sociedade. A educação musical decorrente dessa tendência adquiriu outra face, em que se privilegiava o coletivo e a democratização do ensino, que passou, então, a ser oferecido a todos, e não mais apenas aos portadores de talentos especiais.

Essa foi uma das grandes motivações do suíço Émile-Jaques Dalcroze, um dos mais importantes educadores musicais do início do século XX, para criar sua metodologia de ensino de música, por ele pensada desde o final do século anterior e publicada em 1924. De fato, num século tão conturbado e em meio a duas guerras mundiais, a música, além de abrir espaço na educação coletiva, passou a ser usada como auxiliar no esforço das nações de darem sentido à vida de tantas crianças que viviam em meio a esse horror. Foi assim que muitos educadores musicais passaram a ter um papel fundamental na sociedade, pessoas como o compositor alemão Carl Orff, o violinista japonês Suzuki e o próprio Dalcroze, entre muitos outros. Esse foi o início da educação musical sistemática, que, rapidamente, ganhou adeptos e tornou-se cada vez mais importante.

Eram muitas as propostas, diferentes nos procedimentos, atitudes, valores, na multiplicidade de jeitos de ensinar, ora elegendo o movimento corporal como condutor das ações de ensino e aprendizagem, ora valorizando o canto coletivo, trabalhando a integração de linguagens, buscando no passado o que se considerava a essência da música, na psique os fundamentos de seu aprendizado, ou incentivando procedimentos criativos. Essa questão foi amplamente tratada em *De tramas e fios* – um ensaio sobre música e educação, ao qual remeto o leitor interessado (Fonterrada, 2008).

Para bem compreender o que se passou com a educação musical, vou me deter na condição apresentada pelo pensamento ocidental, ao final do século XX. Para isso, amparo-me num texto de Zeljko Loparic, no Prefácio escrito à obra *Escutar, recordar, dizer* – encontros heideggerianos com a clínica psiquiátrica (LOPARIC. In: FIGUEIREDO, 1994, p. 11-13). Não pretendo entrar nos redutos da Psicanálise, mas tão somente, recortar de seu texto a oposição que faz entre Modernidade e Pós-modernidade, pois mostra que esta última, embora se oponha à primeira, como se verá a seguir, na verdade, não se liberta dos pressupostos e procedimentos da Modernidade, mas apenas os dilui e amplia. Essa manifestação é condizente com alguns autores dos quais se falará adiante, que, embora, até certo ponto, se enquadrem na proposta Pós-moderna, dela se afastam, ao romper com os valores da Modernidade e focalizar seu interesse na importância da música para o desenvolvimento humano.



De acordo com Loparic, a Modernidade definia-se como superação crítica da tradição metafísico-religiosa pela vontade de emancipação e autoafirmação, por meio do controle racional da natureza e da liberdade. Seu projeto de emancipação dava-se pela racionalização; seus instrumentos de controle, saber empírico e lei moral eram organizados em dois sistemas complementares, fundados na lógica clássica e nos princípios da razão e partiam do pressuposto segundo o qual o caráter racional desses sistemas garantiria à humanidade:

- a) ter poder sobre seu destino;
- b) assegurar as condições para a transformação planejada de acontecimentos humanos numa história de progresso, cuja meta é a verdade objetiva e a paz perene.

A Pós-modernidade caracteriza-se pela oposição ao projeto de emancipação pela razão e vale a pena comparar os valores que amparam cada uma dessas duas vertentes; a Modernidade busca o saber sistemático, segundo lei universal; valoriza a história universal e sua meta é o progresso. A crítica, nesse contexto, tem por objetivo desmascarar preconceitos, eliminar erros, determinar limites, suprimir indeterminações, resolver ou dissolver conflitos, servir ao Progresso. A Pós-modernidade opõe ao saber sistemático, o pluralismo dos saberes à lei universal, a heterogeneidade de regras. Ao abandonar a lei universal, rejeita a história universal e o progresso. E não acredita em conceitos fundantes absolutos e na perfeição do ser humano (LOPARIC. In FIGUEIREDO, 1994, p. 12-13).

Dessa descrição, podemos perceber o quão inserida no pensamento modernista está grande parte do mundo científico, que acredita na supremacia da razão e no controle objetivo de variáveis, o que garantiria resultados incontestáveis. Grande parte dos professores de música está inserida nessa corrente de domínio técnico-instrumental e desenvolvimento do pensamento científico.

Quanto aos educadores musicais do início do século XX, suas propostas podem ser resumidas do seguinte modo:

- a) utilização de movimentos corporais como ferramenta essencial do ensino de música (Dalcroze);
- b) integração das linguagens expressivas (dança, artes visuais e música) e valorização da expressão (Orff);
- c) resgate da identidade do povo pela intensa pesquisa etnomusicológica e consequente aplicação ao ensino de música (Bartók/Kodály);
- d) reconhecimento da identidade entre o aprendizado da música e da língua (Suzuki).



De modo geral, nessas propostas, por muito diversas que sejam entre si, nota-se uma preocupação comum: renovar as posturas pedagógicas referentes ao modo de ensinar e dar amplo acesso à música por parte da população. Os conteúdos musicais, no entanto, continuavam praticamente os mesmos; não havia revolução estética, e esses educadores endossavam a música tradicionalmente ouvida naquele período. A meta era dar oportunidade ao aluno para se capacitar para o domínio da música universal. O que existia era a escolha de repertório adequado à infância, que levaria sistemática e gradativamente, depois de compreendido e vivenciado, a essa capacitação. No entanto, esses educadores musicais representam, também, um movimento de transição entre a Modernidade e a Pós-modernidade; embora ainda ancorados em valores universais, revelam posturas educativas revolucionárias, típicas do momento que se segue.

Os chamados educadores musicais da segunda geração, que apresentaram suas propostas a partir de meados do século XX, de modo geral, inserem-se nessa propositura da Pós-modernidade, valorizando o pluralismo de saberes, o presente em detrimento do passado e, conseqüentemente, enfatizando a experimentação e a criação entre os alunos, em vez dos estudos técnicos e das repetições. Nesse sentido, aproximam-se dos postulados da nova música e, em termos de educação, alinham-se às propostas da educação como prática da liberdade e investem na autonomia e capacidade de decisão de seus alunos. Como representantes dessa tendência, cito, como exemplos:

- a) da Inglaterra, John Paynter - que desenvolve projetos de educação musical criativa e George Self – que propõe uma notação musical simplificada a alunos iniciantes;
- b) da Itália, Boris Porena – músico e intelectual, que sugere exercícios criativos e maneiras lúdicas de aprender música;
- c) do Canadá, Murray Schafer, que, além do desenvolvimento da escuta sonora do ambiente, também investe no desenvolvimento da criação musical e propõe a busca do papel da música na vida humana, hoje perdido ou desvirtuado;
- d) da Alemanha e do Brasil, Hans-Joachim Koellreutter, que nos faz refletir a respeito das grandes modificações do mundo e da necessidade de novas posturas que desenvolvam nos jovens seu poder transformativo.

Todos eles, não obstante os diferentes focos de suas propostas, incentivam a postura criativa por parte do aluno e se orientam esteticamente pela produção musical de seu tempo. Mas nota-se em alguns deles, justamente os que exerceram maior influência no Brasil, a presença de uma postura alternativa, que ultrapassa a questão da Pós-modernidade e baseia-se na ideia segundo a qual a música é inerente ao homem e, por isso, fundamental para o desenvolvimento humano.



Situada a situação da educação musical no século precedente e os valores que a amparam, podemos agora examinar o que vem ocorrendo na atualidade e dirigir o foco especificamente ao Brasil. A aceleração das mudanças pelas quais o mundo passa neste século atual tem permitido acesso da população em geral a muitas formas de comunicação – a navegação na internet, a possibilidade de baixar programas e músicas – o que, potencialmente, permite acesso ilimitado ao conhecimento e à informação. No que se refere à música, graças a essas novas condições, ela, também, teve suas funções alteradas e ampliadas. Já não se busca um saber universal dirigido apenas aos talentos, mas abre-se espaço para a diversidade de repertório e assegura-se acesso a quem assim o quiser.

No caso específico do Brasil, houve um percurso interessante até chegarmos à atualidade. No início do século XX, muitos músicos estavam preocupados em descobrir a melhor maneira de ensinar música. Os recentes avanços da medicina, da psicologia, sociologia e pedagogia permitiam que se deitasse um novo olhar para os processos de ensino e aprendizagem de música. Pessoas como Gomes Cardim e Fabiano Lozano, em São Paulo, trabalharam muito no sentido de criar metodologias adequadas ao ensino de música, segundo as mais recentes descobertas científicas no campo médico e psicológico, o que os insere no contexto modernista.

Em cada estado da Federação surgiram músicos preocupados com o mesmo ideal, embora suas formas de atuação tenham sido diversas, como pode ser constatado em Oliveira e Cajazeira (2007). Essas autoras pesquisaram as formas assumidas pela educação musical, em todo o Brasil e, a partir de seu relato, pode-se constatar que elas se encaixam em uma ou outra das formas aqui trazidas, desde o ensino de caráter técnico-instrumental, até os procedimentos lúdicos e criativos, típicos das propostas de educação musical do século XX.

Mas foi com Villa-Lobos que essa preocupação saiu do âmbito regional e ganhou dimensões nacionais, quando, em 1942, implantou o Canto Orfeônico em todo o território brasileiro, com nítida tendência civilizatória, acompanhando o movimento do mesmo nome já implantado no Estado de São Paulo, a partir de experiência semelhante, previamente vigente na Europa (GILIOLI, 2003). Essa situação se manteve, mesmo depois da reforma educacional de 1961 (Lei no. 4.024/1961), só modificada em 1971, pela Lei no. 5692/71, que tirou a autonomia da música como disciplina e a considerou uma atividade, junto às outras áreas artísticas – artes plásticas, teatro e desenho geométrico.

Uma das principais razões para isso estava na própria estrutura dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, criados na década de 1970. Esses cursos tinham caráter polivalente, isto é, com eles, pretendia-se dar ao aluno formação nas quatro áreas em um período de 2 anos (Licenciatura Curta), que podia ser ampliado para mais um ano, no qual o aluno escolhia a área específica de especialização (Licenciatura Plena). A filosofia que amparava essa reforma era condizente com os



preceitos da Pós-modernidade, pois preconizava a experimentação e o fazer criativo como fundamentos dessa prática. No entanto, nesse modelo, a música dificilmente se encaixava, pois os alunos não tinham condições de apreender o aparato técnico mínimo necessário ao domínio dessa linguagem específica. A consequência foi o paulatino enfraquecimento da música na escola, pois somente a escolhiam como área específica aqueles que tinham tido oportunidade de estudar e praticar música fora do contexto escolar, em conservatórios, escolas livres de música, ou com professores particulares.

Assim se passaram mais de 40 anos, até a assinatura da Lei no. 11.769/2008, que reconduz obrigatoriamente a música à grade curricular, embora ainda vinculada a outras linguagens artísticas, dentro da disciplina Arte. E é aqui que vocês, pedagogos e estudantes de pedagogia, entram nesta história. Sei que a imposição de dar aulas de música feita a professores que não têm essa formação soa assustador. “Como dar aulas de um conteúdo que não domino?” “Como fazer música se não tenho talento para tal?” Já estou ouvindo essas ponderações. Mas elas são ponderações aliadas aos conceitos difundidos pelo pensamento modernista, segundo os quais só faz música o indivíduo que tem um dom especial; um talento inato, aliado à formação técnica.

Segundo a matriz pós-modernista não há um só modelo, universal, de se proceder ao ensino de música. Há muitos modos de fazer música. Mas, pode-se argumentar, “não é o mesmo modelo da época da implantação da polivalência na educação artística, anteriormente criticado?” A resposta a esta questão tem várias respostas, como, aliás, é típico da pós-modernidade; algumas delas nos remetem à ala dos educadores musicais da segunda geração, que têm muitas propostas, algumas possíveis de serem praticadas por não músicos, e outras não. E há aqueles que defendem uma postura alternativa, que ultrapassa a da Pós-modernidade, pois defende que a música é inerente ao ser humano, assim como a linguagem. Segundo essa concepção, do mesmo modo que o ser humano tem, potencialmente, a capacidade de aprender a se expressar por meio da linguagem verbal, tem, também, a capacidade potencial para fazer música.

O argumento ampara-se no fato de que a música sempre existiu no seio das comunidades. As sociedades pré-históricas praticavam música e isso pode ser atestado pelos inúmeros documentos e instrumentos encontrados em escavações e nas pinturas em cavernas. A música fazia parte da vida da comunidade e de cada evento ou celebração: nascimento, morte, vitórias, orações por boa colheita ou boa caça, enfim, cada situação de vida era acompanhada por cantos, ritmos percutidos, instrumentos e dança. Todos eram músicos e todos eram ouvintes dessas ações. A mesma concepção ainda pode ser encontrada, hoje, nas sociedades orais, em que as celebrações e orações são coletivas e compartilhadas pelos membros da comunidade.



Atualmente, a música perdeu o seu papel de integrar a comunidade e de estar presente em cada momento da vida; esse papel foi substituído pelo conceito de “responsável pela diversão e entretenimento” não só da comunidade, mas das massas. Não importa a que gênero se refira – um baile funk, uma roda de samba ou um show de rock – seu papel é divertir e entreter aqueles que gostam de determinado gênero musical.

A ideia de um artista superdotado que consegue reunir uma grande quantidade de ouvintes é relativamente nova e típica da civilização ocidental. Do mesmo modo, a de que só é digno de fazer música o indivíduo especialmente dotado. Desde as primeiras sociedades de concerto, do século XVII, até os grandes shows que, hoje, reúnem milhares de pessoas, caminhamos a passos largos para a situação que vivemos, em que cada indivíduo não se sente digno de fazer música, mas delega essa tarefa – ou, melhor dizendo, esse direito – a um artista, entregando-lhe o poder de fazer música em seu lugar.

Nesse ponto, é preciso parar para refletir a respeito da música em nossas vidas. É preciso retornar ao ponto em que se perdeu a importância da música para indivíduos e comunidades. Ela não serve apenas para passar o tempo e divertir, pois tem a capacidade de atingir profundamente a psique humana e contribui decisivamente para o desenvolvimento individual e coletivo, o aumento da sensibilidade e o contato transformador com a arte. Educadores musicais como Murray Schafer, do Canadá (2008, 2010), cujas ideias há anos exercem grande influência no Brasil e Hans Joachim Koellereutter (1977), alemão que viveu aqui durante muitos anos e formou uma notável escola de educadores musicais são dois exemplos dessa postura alternativa. Cito, também, os professores de música que atuam nos moldes da Pedagogia Waldorf, (PETRAGLIA, 2010), também de origem alemã e presente há muitos anos no Brasil, que exercem forte influência entre os alunos, suas famílias e uma grande comunidade de adeptos dessa pedagogia. Todos esses autores e grupos coadunam-se com esse modelo, que se afasta da ideologia do desenvolvimento e do progresso e busca na música meios de encontrar a autonomia e a liberdade.

Também está na hora de se resgatar a ideia de que a música não é propriedade de alguns artistas ou um produto vendável da indústria cultural, mas um direito do ser humano e da sociedade. Em abril de 2011, no Fórum Mundial de Salzburgo, houve uma discussão da qual participaram educadores musicais de várias partes do mundo. Desse encontro surgiu um Manifesto, que alerta para a importância do resgate do papel da música de promover desenvolvimento e bem-estar para a humanidade (SALZBURGO, 2011)

Num texto em que discuti essa questão, lembro que

a música é uma atividade complexa, que requer o uso de muitas capacidades, físicas, mentais, sensíveis, emocionais. Mas, a despeito



disso, pode ser, também, uma atividade extremamente simples; por esse motivo, é acessível a todos que queiram dela se acercar, independentemente da faixa etária e grau de desenvolvimento formal. Mesmo um bebê muito pequeno já se sente atraído pela música e, ao ouvi-la, expressa-se com movimentos e balbucios, aderindo espontaneamente à prática. Por meio da música, a criança desenvolve habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música. (FONTERRADA. In: JORDÃO, ALUCCI; MOLINA; TERAHATA, 2012, p. 96-100).

Este é o papel que, pelas circunstâncias históricas já comentadas, precisa ser resgatado. A escola assumirá esse papel, ao abrir espaço para a música. Ao professor não músico caberá a missão de torná-la presente em suas aulas, não apenas como passatempo ou diversão, mas como corresponsável pela formação de uma comunidade sensível, capaz de ouvir o seu ambiente, se ouvir, ouvir o outro e construir mundos sonoros. A conduta criativa, característica das linguagens artísticas contribui para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e críticos e, por isso, deveria ser considerada um poderoso auxiliar do pedagogo que acredita na educação como prática da liberdade e da autonomia.

Apenas mais algumas palavras precisam ser ditas, e elas referem-se ao “como” trazer a música para as aulas. Isso pode ser feito de diferentes maneiras e caberá a cada professor traçar o seu caminho, sem medo, com determinação e capacidade de decisão. Nessa tarefa, é preciso que seja auxiliado por educadores-músicos, que compartilhem da mesma opinião acerca da participação do pedagogo, nessa empreitada de levar a música à escola. Esses profissionais podem trazer inúmeras sugestões de jogos e brincadeiras cantadas, apropriadas a cada faixa etária, e de atividades que colaborem com a sensibilização auditiva do aluno e o refinamento da escuta; podem, também, ajudar os pedagogos interessados em adquirir ou aperfeiçoar algumas qualidades musicais básicas, ou a selecionar exemplos interessantes em áudio ou audiovisual, que sejam apropriados para serem mostrados aos alunos.

Outra sugestão é mostrar aos alunos, a música de épocas estudadas nas aulas de história ou no estudo de regiões contempladas nas aulas de geografia. Ou a equivalência entre as divisões e subdivisões de um objeto em matemática (frações) e as divisões e subdivisões de um pulso rítmico em música (pulsção, subdivisão da pulsção, acentos, compassos). Ou, ainda, nas aulas de física, trabalhar a origem do som e seus meios de propagação. Todas essas são maneiras de considerar a música como objeto de conhecimento e, também, como objeto artístico, que, por sua própria qualidade intrínseca, impregna a psique humana, revela-se ao indivíduo que a recebe, se sensibiliza com ela e reconhece sua contribuição para seu próprio desenvolvimento.



Este é, pois, um convite a todos os pedagogos e estudantes de pedagogia que se disponham a acolher a música em seu interior, a desfrutar de suas qualidades sensoriais, sensíveis, mentais e artísticas e que se deixem envolver por um profundo desejo de dar oportunidade a seus alunos de qualquer idade e condição socioeconômica a se acercar da música, fruí-la e dela se apoderar, para benefício próprio e da comunidade, contribuindo, assim, para um mundo melhor.

Referências

BRASIL. Lei nº. 11.769/2008, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12 de ago. 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 4.024/61. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *De tramas e fios – um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. Educação musical: propostas criativas. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A.M. *Música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 96-100.

GILIOLI, Renato Souza Porto. *“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na Escola Paulista da Primeira República (1910-1930)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado)– Universidade de São Paulo, São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2003.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMPOSITORES.1., 1977, São Bernardo do Campo. *Anais...* São Bernardo do Campo: IA/UNESP, 1977.

LOPARIC, Zeljko. Prefácio. In: FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Escutar, recordar, dizer – encontros heideggerianos com a clínica psiquiátrica*. São Paulo: Escuta, EDUC, 1994.

OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007.



PETRAGLIA, Marcelo. *A música e sua relação com o ser humano*. Botucatu: Ouvirativo, 2010.

SALZBURG. Manifesto do Encontro sobre “O poder transformativo da música”. *Seminário global*. 5 de abril de 2011.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.



CORPOS NO SOM: ENSAIOS DE ESCUTA

Dulcimarta Lino¹

Para a abertura do painel “*Música e Educação: poéticas da escuta*”, convidamos todos os presentes a brincar com sons. Tal ação provoca nossa escuta poética porque exige que nosso corpo expresse seu estar em linguagem. Assim, a presente proposta se concentra em convidar o público a improvisar com sons no coletivo da audiência. Como professores de música, o som e o silêncio - elementos fundantes da artesanaria musical - nos instigam a propor estratégias de reflexão que permitam desafiar explorações conceituais. Assim, ao pretender inverter o escopo das regras institucionais que regulam a produção do conhecimento científico, relacionando-o exclusivamente à escrita impressa da expressividade verbal (BAIRON, 2005, p.21), propomos começar nosso encontro com um improviso sonoro. Iniciamos, convidando a plateia a silenciar. Pouco a pouco damos lugar a conversas cruzadas de sonoridade, marcas ressonadas do movimento de sentido dos corpos da audiência, expressão de acolhida ao convite de entrar na conversa com sons; barulhando.

Improvisar musicalmente é colocar o corpo no som. A consigna inicial consiste em movimentar livremente as mãos. Nesse momento, cada participante poderá tocar livremente a diversidade de timbres que tem ao seu dispor. Nas palavras de Delalande (1995, p.39) “produzir sons é, ao princípio, encadear gestos”. Fazer música, perder o controle de sua própria invenção envolve uma escuta sensível conectada com o conhecimento e a manipulação incansável da complexa organização do material sonoro elaborada por uma multiplicidade de culturas e povos de forma intencional. Nossa provocação desafia a miniatura do movimento das mãos; podendo levar o corpo inteiro à expressividade sonora. Tal atividade exige o movimento do corpo e da afetividade para participar do mundo, sonorizando-o. Mão que toca para ouvir.

Como afirma Bachelard (1994, p.53) “toda a mão é consciência de ação”. Nossa música pode nascer do modo como a mão toca o instrumento/objeto sonoro. Da maneira como decidimos gerar o movimento. Mão que se movimenta para escutar. Mão inventiva que se arrisca, impondo ao instrumento uma outra ordem. “Mão curiosa que se apodera do espaço tocando a imaginação de quem a usa. Rápida ou lentamente, mas nunca indiferente, explora sua força não apenas no exercício de sua destreza técnica como também na aventura de ir até o imprevisível: o poético” (RICHTER, 1998, p.10).

Ao desdobrar potências sonoras impensadas, esta improvisação pretende deixar de impor modelos de referência para interrogar o público e suas músicas, seus

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2008)
Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul , Brasil



pensamentos sonoros e interesses musicais, a partir do convite à criação e à escuta. Nessa perspectiva, busca ressignificar o tempo e o espaço de imaginar sonoramente, barulhando. Ao brincar com sons, cada participante acabará narrando a forma como usa a música sem conhecimento prévio ou intenção, mas principalmente, para indicar que “o conhecimento é antes de tudo inseparável do processo de viver” (PELLANDA, 2004, p.13).

Nossa intenção é possibilitar a vivência de uma “experiência estética/poética” (BOURSCHEID, 2013) na universidade, movimentando um corpo de sentidos. Improvisação que como ato poético, fabricante de mundos, no próprio viver, aproxima consonâncias e dissonâncias, fazendo emergir um tempo de discontinuidades, de “instantes notáveis” (BACHELARD, 1989). Nesses instantes, os participantes não estarão compondo, mas exercitando seu imaginário sonoro, na singularidade do encontro instantâneo com o mundo (também sonoro). Aqui, o som da paisagem sonora moldura nosso exercício de viver e a intencionalidade sonora experimentada poderá ir constituindo-se como forma cultural.

Campbell (1998) afirma que o prazer de emitir sons, de controlar gestos, de colecionar objetos sonoros, encontra na infância uma preferência peculiar (CAMPBELL, 1998). Porém, a “dieta do imaginário” (DUBORGEL, s/d) a que viemos submetendo as crianças no ensino pedagogizado da música, tem provocado uma aculturação que sublinha a inflexibilidade precisa do discurso sonoro. Diferentes pesquisadores (LINO, 2008; BRITO, 2009; PRASS, 2004; entre outros) têm nos alertado que as crianças não se constituem em “músicos insipientes à espera de uma intervenção e estimulação de um forte programa institucional” (CAMPBELL, 1998, p.12). Pelo contrário, ou contra o senso comum, Campbell (1998) afirma que as crianças são música e participam do mundo manipulando as materialidades sonoras improvisadamente.

O destacado trabalho da saxofonista Chefa Alonso (2013) confirma a premissa acima: “la improvisación es parte natural de la infancia y elemento esencial en sus juegos; es decir, que, a pesar de la ausencia de la improvisación en la educación musical académica, los niños son ‘improvisadores naturales’”. Nunca mais ouviremos ou realizaremos uma improvisação como a que acabamos de fazer. Ela é descartável. Ela carimba nosso exercício de viver. Não há intencionalidade estética nessa experiência. Há apenas a necessidade de brincar com sons e, quem sabe, ir constituindo interrogações sonoras.

Crianças não vivem sem música! Crianças são música (CAMPBELL, 2002, p.61). Infância e música estão encarnadas. Como se não pudéssemos conceber uma sem a outra. A infância encontra na música a intensidade criadora de seu costumeiro ato de soar, barulhar, movimentar. Afinal, “todo o comportamento humano se dá no horizonte de um sentido possível” (BOURNHEIN, 2001, p.107). A origem do sentido está na



práxis, na ação, uma ação com sons, “*musicking*”². Apresentando-se intimamente ligado à categoria do novo, esse sentido é perseguido no ato criador – união da práxis e do sentido – sabendo-o ou não (BOURNHEIN, 2001, p.168). “A ação persegue um sentido que ela própria ignora; mesmo quando o criador tem consciência plena de sua ação, o sentido de seu agir termina transcendendo a consciência” (BOURNHEIN, 2001, p.169) – sentido que também quer devorar os mundos sonoros de que dispõem.

Como a música é um “fenômeno transversal que varre todos os espaços da sociedade”, (BOZON, 1984, p.251) as práticas musicais emergem como um fenômeno da sociabilidade. Logo, as crianças se comunicam soando. Elas existem por soar. Sendo o corpo o único meio que legitima o fato de que podemos atingir os fenômenos sensíveis, “pelo corpo eu me faço mundo e transformo o percebido em carne. [...] [Então o corpo] persegue todas as dimensões do sensível e busca sentir-se em casa no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1968, p.188). Dessa forma, o mundo nos puxa, o mundo nos olha; quando volto para mim, eu volto transformado.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo é o espaço expressivo por excelência, meio de ser no mundo e fundamento da potência simbólica. O corpo transforma as intenções em realidade, permitindo a pregnância das experiências sensíveis do mundo (auditivas, visuais, táteis, olfativas, etc) em poderes do corpo integrados na ação. Tal corpo, funda a unidade do mundo percebido que, por sua vez, servirá de referência à expressão verbal e à significação intelectual. Assim, o corpo é capaz de reflexão. Por isso, o humano se renova pelo sentido que o homem constrói. Essa capacidade de se entregar a um sentido que se recria incessantemente, torna o humano eternamente novo (BOURNHEIM, 2001, p.171).

O corpo é o único instrumento do qual não podemos prescindir para fazer música (CIAVATTA, 2003, p.63). Como instrumento musical, esse corpo pode ser especialmente pensado no trabalho educativo. Apesar das diferentes linhas metodológicas propostas à Educação Musical durante o século XX, observa-se que a tônica no trabalho corporal ganha uma atenção significativa ao longo de diferentes propostas. Inicialmente destacamos o trabalho revolucionário de Dalcroze (MARTIN, 1965), trazendo à tona a questão do corpo em movimento na Educação Musical. O pedagogo cria a Rítmica Corporal, buscando a experimentação do sentimento de duração e fluência rítmica nos corpos infantis.

2 Small (1977, 1994) intitula *musicking* todo o espectro do engajamento infantil na música. Para o autor, a terminologia *fazer musical* remete apenas à execução musical, enquanto que o *musicking* envolve todas as maneiras de fazer música: o escutar, o tocar, o interpretar, o compor, o dançar, o ouvir internamente e, até mesmo, o *retirar os tíquetes na bilheteria*. (SMALL, 1994, p.54) O autor lembra ainda que a intensidade e a diversidade do interesse das crianças pela música é uma constante, tornando-se verdadeiros *musickers*, isto é, aqueles que fazem a música significativa e útil nas suas vidas em uma miríade de formas



Apesar dos propósitos universalistas existentes na concepção pedagógica dalcroziana³, o pedagogo e compositor já indicava questões pontuais à Educação Musical contemporânea. Algumas dessas ideias ainda merecem nossa atenção, como a necessidade de viver corporalmente a expressão musical ao invés de descrevê-la verbal e/ou graficamente. Dalcroze afirmava: “A finalidade da Rítmica consiste em colocar seus adeptos [...] na situação de poder dizer *eu sinto*, em lugar de *eu sei*” (COMPAGNON; THOMET, 1966, p.42). O autor também destaca que somente a música improvisada pelo(a) professor (a) poderia reunir todas as condições requeridas para a expressão corporal das crianças (COMPAGNON; THOMET, loc. cit.) Aqui, Dalcroze demarca como pressuposto à competência docente a capacidade própria de improvisação do(a) professor (a), para conseguir fluir no tempo espontâneo dos alunos. Ao participar musicalmente das variadas possibilidades de deslocamento corporal das crianças no tempo e no espaço da sala de aula, esses mediadores também poderiam experimentar a mobilidade característica da duração, em trânsito constante.

Apesar do intenso estudo e divulgação das propostas dalcrozianas, não raro, encontramos diferentes educadores musicais sugerindo que seus alunos se movimentem ritmicamente no pulsar de “sua métrica”, imposta do exterior como a forma “correta” de estar na música. Em detrimento da escuta da música das crianças, esses educadores acabam fazendo com que elas interpretem ou evoquem o “seu repertório de peças”⁴, em detrimento da complexa e rica cultura sonora infantil e das aprendizagens que possam conquistar à medida que se arrisquem a conhecê-las.

No Brasil, o trabalho de Educação Musical proposto por Ciavatta (2003, p.63) demonstra que, para tocar, mover-se é inevitável. A mobilidade corporal relacionada à música também foi observada com crianças africanas. As investigações de Mans (2002), Campbell (2004) e Wade (2004) assinalam que, para a cultura africana, não há música sem dança. O termo “música” está holisticamente integrado à dança e frequentemente faz parte dos rituais e histórias próprios dessa cultura particular.

A investigação de Campbell (1998) vem complementar esta proposição na medida em que indica que o poder da música reside na possibilidade de ser, ao mesmo tempo, uma atividade cinestésica e um fenômeno aural, além de proteção e forma de integração com os outros. Logo, tanto o contexto como a relação das crianças com os diferentes materiais sonoros dispostos, criam uma estrutura cognitiva

3 Os propósitos universalistas na concepção dalcroziana podem ser identificados quando o compositor propõe um repertório à Educação Musical que serve como modelo para todos os níveis de musicalização. Assim, para representar este ou aquele ritmo corporal, as crianças devem desenvolver exercícios determinados. Essa postura acaba por limitar a mediação docente, pois o professor fica com pouco espaço para criar modos de fazer o som significar para as crianças corporalmente.

4 Ensinar música, para esses professores, se reduz, em princípio, a fazer com que os alunos repitam aquelas músicas que seus professores sabem executar.



e afetiva para a aprendizagem musical, uma complexa estrutura, isto é, seus mundos musicais (MANS, 2002).

O embate no movimento como recurso à execução instrumental também foi destacado pela investigação de Prass (1998, p.168):

Todas as vezes que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gíngar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés. (PRASS, 1998, p.168).

O comentário do professor de percussão⁵ caminha na mesma direção. Quando ele comenta: “[...] esse [referindo-se ao aluno de pandeiro] vai pra frente [...], dança com todo o corpo [...]” (Diário de Campo, 18/10/2004). Aqui o *swing* tem a ver com uma maneira toda peculiar de existir corporalmente com o instrumento musical. Nesse caso, não é só a forma de pegar o instrumento na mão, mas a fala do corpo ao “se sentir” sonoramente na performance. Corpo que in-corpo-ra a música, desenhando com gestos o som, ao compartilhar experiências de sentido nos mundos sonoros pessoais e culturais que a infância deseja e a escola pode potencializar. Afinal, tudo educa musicalmente.

Por isso, Bresler (1998) afirma que o significado de qualquer forma ou instrução artística é inseparável dos contextos e das condições na qual ela é gerada e experimentada. Inspirada na proposição de que *tudo educa* (BUBER, 1965) – porque acabamos por aprender também não apenas o intencionado mas o não intencionado – a investigação de Bresler (2002, p. 9) sobre a arte na vida das crianças destaca o professor como *um* elemento distinto dentro de toda a completude da vida das crianças pela **intencionalidade** de seu fazer. A intenção para influenciar as crianças na educação, bem como a responsabilidade pelo fazer pedagógico, apresenta-se demarcado na vida das crianças.

Quando Postmann (2002, p.72) afirma que “todas as crianças entram na escola com pontos de interrogação e saem dela com pontos finais”, ele quer se referir a este corpo que, aderindo ao mundo que lhe é imposto social e culturalmente, acaba por gestar formas de ser que ainda vêm demarcando os pressupostos racionalistas em educação. Logo, somente a intencionalidade da mediação escolar pode relativizar e movimentar posturas ortodoxas. Podemos afirmar que a maioria das crianças podem/sonorizam no espaço escolar com fluidez e imprevisibilidade. Porém, seu primeiro ano de vida escolar torna-se um demarcador de águas.

5 Comentário coletado no projeto piloto “Janelas Sonoras”, UNISC/UFRGS, 2012.



De modo geral, os professores de música têm colocado pontos finais em toda e qualquer iniciativa poética sonora infantil, silenciando sistematicamente seu estar no mundo sonoro. Dessa forma, o silêncio é conquistado através da percussão homogênea de uma pulsação regular que deve ser seguida de forma métrica e idêntica por toda a turma nos compassos regulares e somente a partir deles, “pois são os de execução mais fácil” (Diário de Campo, 18/10/2004). Tal execução e técnica instrumental exige a repetição destituída do sentido rítmico da existência. Agindo assim, os professores tiram a música das crianças, colocam a teoria “boca abaixo” e depois querem que as crianças cuscam uma música com liberdade, capacidade de questionamento e improvisação. Os professores esquecem que sem experimentar ações de estar no mundo barulhando, isto é, brincando com sons, é impossível fazer música. Sem o “barulhar” (LINO, 2008), a música não existe!

Portanto, sem pretender colocar os *pontos finais* de Postmann nas concepções de *Música, Infância e Educação*, nos arriscamos a propor *pontos de interrogação*, carregados de relações e interpretações que pretendem ir sempre muito além das definições cabíveis e, se resumir muito aquém delas. Isso porque, as ferramentas antigamente possíveis somente aos artistas – a poesia e a imaginação vividas intencionalmente em um corpo de sentidos – se instalam e se alastram através da atividade científica. Fonterrada (2004, p. 57) nos alerta que as revolucionárias descobertas de Einstein e Heisenberg vieram corroborar para a prescrição do princípio da incerteza próprios da poesia e da imaginação na atitude científica contemporânea. Por isso, tal atividade tem privilegiado a relatividade, o ponto de escuta do observador, a intuição e o acaso, outrora somente passíveis a alguns privilegiados que se aventurassem a descartesianar o pensamento.

Para sublinhar este território de pertencimento sonoro, ainda convidamos a plateia a brincar com a parlenda tradicional do folclore brasileiro: Vaca Amarela.

“Vaca amarela
cagou na tigela
Quem falar primeiro
comeu a bosta dela”

Vaca Amarela consiste no desafio inventado pela cultura brasileira para ficar calado. Quanto silêncio! Quanto envolvimento! Quanta escuta! Ficamos maravilhados com a prontidão da plateia à escuta, bem como nos detalhes acústicos que foram expressando oral e corporalmente durante e após a audição da parlenda. Aqui ouvimos as qualidades do som próprias da música contemporânea saltarem com muito interesse no ouvido da audiência. Afinal esses sons fazem parte de nossa paisagem sonora. É o não som que cativou o público. A expectativa e a espera pelo som corajoso que viesse quebrar o espaço de silêncio da Vaca Amarela. E mais, a cumplicidade para identificar e se surpreender com a tipologia, a direção e a forma



de emergência desse som. Quem não aguentaria mais ficar em silêncio? Na tensão do silêncio conquistado, qual dos colegas soaria primeiro? Ouvir junto, perder-se no silêncio, habitar outro país.

O simples gesto de colocar o silêncio dentro da panela pode exigir uma preparação de semanas ou meses de escuta. Isso vem reforçar a premissa de que, “em arte, só nos é permitido um gesto livre, tudo mais é disciplina” (SCHAFER, 1991, p.300). Qualquer regra parece estar implícita nesse ato de liberdade. Por isso, começamos com liberdade e, paulatinamente, nos concentramos no artesanato, na economia (SCHAFER, 1991, p.300). Logo, a narrativa descrita na brincadeira da *Vaca Amarela* tem mobilizado muitas interrogações: O que é escutar? De que forma podemos constituir uma escuta de significado como a experimentada no silêncio dentro da *Vaca Amarela*? Que escuta perseguir na escola? O que escutar em música? Quais os materiais e procedimentos necessários à escuta? Como descolonizar a nossa escuta? Ouvir ou escutar?

Sem pretender realizar uma profunda incursão acerca das questões levantadas, gostaria de esclarecer este horizonte e sua fecundidade para a Educação Musical. No que se refere à estética musical, podemos encontrar diferentes atribuições e significados para os verbos *ouvir* e *escutar*. Para Barry Truax (1977, p.12-19), compositor envolvido com a pesquisa de diferentes paisagens sonoras e suas implicações na vida humana, o ato de *ouvir* é um ato passivo que implica uma sensibilidade do ouvinte à vibração física dentro de certos âmbitos de frequências ou intensidades. Tais níveis de intensidade não têm medida definida, podendo se estender de um âmbito extremamente insignificante para outro de extrema intensidade. Por outro lado, escutar “implica a habilidade de interpretar informações sobre a paisagem sonora e sua interação com ela, baseando-se em detalhes contidos dentro daquelas vibrações físicas” (TRUAX, 1984, p.16). Assim, a escuta não é apenas uma reação auditiva a um estímulo dado mas a interface crucial entre o indivíduo e a paisagem sonora, centro de um complexo relacionamento, caminho para compartilhar informações. No modelo acústico comunicacional que criou, Truax (1992, p.376) destaca que, na escuta,

o centro é o ouvinte, porque escutar é a interface primeira onde a informação é trocada entre o indivíduo e a paisagem sonora. O sistema auditivo pode processar a entrada de energia acústica e criar sinais neurais, mas escutar envolve altos níveis cognitivos que extraem informações usáveis e interpretam seus significados. (TRUAX, 1992, p.376).

Para o presente trabalho, não se impõem separações unidirecionais. Utilizarei os verbos ouvir e escutar como sinônimos, sempre relacionados ao conceito de



“escutar” de Truax (1992). Aqui, o ouvir e o escutar se interpõe como na polifonia barroca. O que importa é alcançar a escuta como um ato de criação, este ato de liberdade que, indo contra o factual, diz não ao real.

Uma escuta que compõe, criando relações entre *Música, Infância e Educação*. Um “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991) que convida nossa escuta para outras possibilidades do ouvir, desafiando toda nossa acuidade sensorial para a acústica focalizada na criança e em suas músicas. Essa escuta deverá ser capaz de se deter nas mínimas e inesperadas sonoridades, escutar as máximas sonoras, alimentando-se dos ruídos e dos silêncios, além de recuperar os sons que já nos atravessaram, sem classificações empregadas no hábito cotidiano das demarcações sonoras¹. Ou, como diz Santos (2002, p.56), “uma escuta que simplesmente escuta!”.

Ao pensar a escuta musical dentro do paradigma das mudanças ocorridas no ambiente sonoro e no pensamento musical do século XX, Santos (2002) escuta “paisagens sonoras”, evitando submetê-las, especificamente, aos parâmetros da escuta musical. Quando propõe uma *escuta nômade: a música dos sons da rua*, dentro do referencial teórico de Deleuze/Guatarri, relata que o exercício de escutar a paisagem sonora pode

possibilitar o desenvolvimento de uma escuta que compõe, que inventa: uma escuta que percorre diferentes caminhos, despropositadamente, descobrindo escutas possíveis que escapam àquelas predeterminadas pelo hábito [...] [uma escuta] que se deixa atravessar pelo hábito e pelo inusitado, vindo ao encontro de uma música [...] múltipla e móvel, transbordando o espaço tradicional das salas de concerto e forçando o ouvinte a trilhar outros caminhos. (SANTOS, 2002, p. 20).

Nesse contexto,

escutar é acima de tudo ouvir o ouvir, observando-o, explorando-o, de maneira decisiva e sincera. Pressupõe dar estado de existência às fontes sonoras, aos materiais, às formas de ser e seus agenciamentos. Escutar na individualidade e na pluralidade, na melodia e no contexto, em si ou no diálogo que cada um mantém insuspeitamente e a todo o instante com cada uma das partes de um suposto todo é atitude engajada e relacional. (KATER, apud SANTOS, 2002, p.11).

¹ Tais classificações têm definido as fases do desenvolvimento musical (SWANWICK, 1994) como determinantes da produção e apreciação sonora, delimitando a faixa etária mais adequada para realizar esta ou aquela prática musical, avaliar o desempenho dos alunos em música e/ou decidir o momento mais adequado para a introdução deste ou daquele conceito musical. Nessa perspectiva, é desconsiderado o ponto de vista da criança.



Então, nossa escuta pela audição toca à distância (SCHAFER, 2001, p. 29), experimenta e relaciona. Longe da *escuta impregnada*² tão criticada por Delalande (1995, p.102), o ouvir traz sociabilidade (SCHAFER, 2001, p.29). No livro *La musique est un jeu d'enfant* (1984), escrito a partir de diálogos com seu grupo de investigação, o compositor reflete sobre os modelos vivenciados no contexto escolar. Sua larga experiência em Educação Infantil o faz constatar a importância que a invenção sonora e o jogo musical têm para as crianças quando nosso objetivo é ampliar sua escuta. Delalande (1995) afirma que entender que o fato de “impregnar” o ouvido das crianças com a escuta de discos de música clássica, impondo cotidianamente pequenos fragmentos musicais das peças mais importantes da enciclopédia musical do mundo ocidental, possa ter significado musicalmente tem sido um grande equívoco dos (as) professores (as). Tal atividade, comumente realizada ao longo da Educação Infantil³, vem submetendo a Educação Musical ao aprendizado progressivo e doutrinário, além de favorecer o culto dos gênios inigualáveis.

Nas palavras de Schafer (1991, p.20), a síndrome do gênio inigualável acaba por enfraquecer as aquisições mais modestas em Educação Musical. O contato auditivo é fundamental para a aprendizagem da música. Assim, ao invés de incitar a prática musical, estes pedagogos afogam o desejo e a motivação infantil, porque “escutar discos não é senão uma resposta a uma expectativa que se tenha construído voluntariamente e de maneira consciente e controlada” (DELALANDE, 1995, p.102). O que conta não é o “banho musical” em que possamos mergulhar nossos alunos, mas o valor afetivo relacionado à escuta e à criação musical daí advindos pelo ato de audição conquistado na produção sonora.

Se determinado educador musical adorado pelas crianças ama Armando Albuquerque, as crianças também amarão. Como nos disse Borges (2000, p.21), “não ensinei literatura inglesa, mas o amor que tenho pela literatura”. Portanto, “só escutamos, com efeito, o que temos boas razões para escutar. [...] E, qual é a música que uma criança pode ter bons motivos para escutar? **A sua! A que está fazendo, a que acaba de fazer**” (DELALANDE, 1995, p.104). Por isso, o compositor afirma que, muitas vezes, uma música que repugna os adultos pode ganhar a adesão imediata das crianças. Foi o caso de *Variações para uma porta e um suspiro*. Delalande (1995) descreve como seus alunos largavam tudo para escutar o canto da porta do compositor Pierre Henry. Era como se as crianças se reconhecessem nessa ação.

Caso similar aconteceu em minha experiência docente, tanto na Educação Infantil como na Universidade. No primeiro caso, uma aluna trouxe a trilha sonora de

2 Delalande (1995, p.34) usa o termo impregnação para se referir à “técnica que consiste em desflorar todas las obras maestras, en machacarlas en condiciones desastrosas,! me causa un sentimiento insoportable de estropicio!”

3 Como exemplo, podemos citar os trabalhos desenvolvidos com música na escola, apresentados no III Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre. (07/2004)



Santagustin (TOM ZÉ; GILBERTO ASSIS), espetáculo de dança do grupo Corpo por ela assistido no final de semana: “Vocês vão adorar o celular! É parecido com o que a Maju trouxe para a música do monstro” – comenta com a turma de Musicalização – (Diário de Campo, 12/11/2013)⁴. *Marco da Era*⁵ começava com um silêncio arrebatador cortado por sons de celulares variados em densidade crescente e rítmica complexa. Segundo o compositor, a peça “abre o tempo para nos precipitar nas janelas do espaço” (TOM ZÉ, 2003). A cada nova escuta de *Marco da Era*, as crianças faziam um silêncio ainda mais intenso, buscando imitar rítmica e corporalmente, a entrada alternada de cada uma das “vozes dos celulares” (agora objetos sonoros). O intenso envolvimento com *Santagustin* pode estar relacionado à experiência vivenciada na sala de aula a partir da música trazida pela colega, bem como à improvisação experimentada anteriormente, no exercício com seus celulares na escola.

O mesmo parece ter acontecido com os alunos da Universidade⁶. Em visita à Bienal do Mercosul (2013), uma turma de 54 alunas visitou a escultura sonora de Paulo Vivacqua. Era a primeira vez que participavam daquele tipo de exposição e particularmente de uma Instalação Sonora. De imediato, as alunas aceitaram o convite de por-se à escuta; adoraram a experiência auditiva e voltaram uma e outra vez para ouvi-la, escutando cuidadosamente e investigando a forma de construção da mesma, bem como o tempo e a maneira como as récitas apareciam repetidamente. Trocavam escutas: “Ah, quando eu passei aqui estava rodando: ‘esta é uma chave, você tem uma chave?’” (Diário de Campo, 10/10/2013); ou, “Quer ver, eu acho que nos espaços escuros, o compositor colocou somente sons graves e, nos claros, sons agudos. Vamos lá ouvir de novo?” (Diário de Campo, 10/10/2013).

Como nossa experiência da *Vaca Amarela*, as alunas da Pedagogia permaneciam muito sensíveis à escuta que é movimento do ser. Não uma escuta de corpo e mente paralisados (ou forçados do exterior a paralisar e silenciar), mas uma escuta que ouve fios de silêncios e manifesta a necessidade de repetir, fazer mais uma vez, “exercitar-se no escutar!” (LAROSSA, 1998, p.53). Sem precisar de nenhum texto para se orientar, a intenção de significar se dava na própria experiência estética/poética, esse fazer corporal, possível apenas para àqueles que vivem os sentidos de escutar.

Aqui o outro, o estar com os outros emerge como condição da ação de escutar. Isso significa que,

4 A menina (5 anos) é minha aluna no “Espaço de Criação Musical”, escola de música onde musicalizo crianças através do instrumento em pequenos grupos (10 crianças). Neste espaço educativo particular, os alunos participam de duas atividades: a) aula de grupo (1h30’): momento em que compõem, improvisam e interpretam músicas; b) aula individual, (30’): no instrumento escolhido, fazem música ampliando seu repertório e técnica instrumental.

5 Música de Tom Zé.

6 Os alunos são estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia da UNISC que participam do Ateliê do Som na disciplina Linguagem Musical na Educação. Carga horária: 60 horas.



como sujeito encarnado, estou exposto ao outro, assim como o outro está exposto a mim mesmo, e me identifico a ele que fala diante de mim. Falar e ouvir, ação e percepção só são para mim operações completamente diferentes quando reflito e decomponho as palavras pronunciadas em “influxos motores” ou em “momentos de articulação”, as palavras ouvidas em sensações e percepções auditivas [...] minha fala é ao mesmo tempo órgão de ação e sensibilidade. [...] Quando escuto, cabe dizer que não tenho a percepção auditiva dos sons articulados, mas que o discurso se fala dentro de mim; ele me interpela e eu ressoo, ele me envolve e me habita a tal ponto que não sei mais o que é meu, o que é dele. (MERLEAU-PONTY, 2002, p.40-41).

Portanto, participar da improvisação, brincar de *Vaca Amarela* e/ou entrar na Instalação Sonora da Bienal compreende estar em linguagem. A dimensão sonora foi a mobilidade que nos envolveu e habitou expressivamente nossos corpos. Sair para além de nós mesmos, colocando os **corpos no som**, nos possibilitou manter sempre aberta a disponibilidade e a indeterminação. Interrogação provocada pela música que vivemos, pela experiência que criamos. A música ressoou essa experiência de sentidos, de estar na linguagem. Nessa perspectiva, a música “não supôs somente o pensamento, mas de maneira mais essencial e como fundamento do próprio pensamento, o poder de se deixar desfazer e refazer por um outro atual, por vários outros possíveis e, presumivelmente, por todos” (MERLEAU-PONTY, 2002, p.42). Todo o auditório foi convidado a fazer música. Todo auditório teve a oportunidade de **ensaiar escutas** e provar interrogações habitadas em seu corpo.

Referências

- ALONSO, Chefa. Revista on line de musica y arte sonoro. *SUL PONTICELLO*. XVII Festival Internacional de Improvisacion. Hurta Cordel, 22 a 27/01/2013, Madrid. Entrevista com Chefa Alonso. II Época, n.57/ abril 2014.
- BACHELARD, Gaston. [1942] *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. [1970] *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1994.
- BAIRON, Sérgio. *Texturas sonoras: áudio na hipermídia*. São Paulo: Hacker, 2005.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BORGES, L. *Folha de São Paulo*, MAIS, São Paulo, 24 de dezembro de 2000. Artigo de Arthur Nastrovski, Felicidade obrigatória, p.5.



- BOURNHEIN, Gerd. *Metafísica e finitude*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BOURSCHEID, Clarice Campos. *Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas*. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2014.
- BOZON, Michel. Pratiques musicales et classes sociales: structure d'un champ local. *Ethnologie Française*, v. 14, n. 3, p. 251-264, 1984.
- BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.
- BUBER, M. *Between man and man*. New York: Macmillan, 1965.
- CAMPBELL, Shehan. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.
- _____. The musical cultures of children. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 57-70.
- COMPAGNON, Germain; THOMET, Maurice. *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Ed Kapelusz, 1960.
- DELALANDE, Francois. [1984] *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- DUBORGEL, Bruno. [1992] *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, [s/d].
- FONTERADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- LAROSSA, Jorge B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MANS, Minette. Playing the music: comparing children's song and dance in Namibian education. In: BRESLER, Liora; THOMPSON, Christine. *The arts in children's lives: context, culture and curriculum*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002. p.71-86
- MARTIN, Frank, et al. *Emile Jacques Dalcroze: L'homme, le compositeur. Le createur de la Rythmique*. Neuchâtel, Suiza: Ed La Baconnière, 1965.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O filósofo e sua sombra. Sobre a fenomenologia da linguagem. In: Os Pensadores. *Textos Escolhidos*. v. XLI. São Paulo: Editora Abri, 1968, 67-97.
- _____. [1969] *A prosa no mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. *Revista da ABEM*, n.10, p.13-18, março de 2004.



POSTMANN, Neil. Deuses que podem servir. In: POSTMANN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. RJ: Graphia, 2002.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil*, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.

SCHAFER, Murray. [1986] *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP (Editora da Universidade Estadual Paulista), 1991.

_____. [1977] *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2001.

SMALL, Christopher. *Music-Society-Education*. London: John Clader, 1977.

_____. Whose music do we teach anyway? In: *Music Letter* n. 2 Charles Keil. Buffalo, New York: Stiges, 1994, 34-45.

TRUAX, Barry. *Acoustic communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

_____. Electroacoustic music and the soundscape the inner and outer world. In: ORTON, R; PAYNTER, J; SEYMOOR, P; HOWELL, T. (Eds.) *Companion to contemporary musical thought*. London: Routledge, 1992.

_____. Soundscapes studies: an introduction to the World Soundscape Project. *Numus West*, v. 5, p.37-45, 1977.

TOM ZÉ; ASSIS, GILBERTO. Encarte do CD *Santagustin*. GRUPO CORPO, 2003. Trilha sonora do espetáculo Santagustin.

WADE, Bonnie. *Thihking Musically: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.



A SALA DE AULA E AS DIVERSAS INTERFERÊNCIAS: UM ESTUDO DO INSTITUTO AYRTON SENNA

Vera Maria Vidal Peroni -UFRGS¹

Este artigo visa a analisar as conexões entre o público e o privado, através do estudo dos programas coordenados pelo Instituto Ayrton Senna, instituição sem fins lucrativos que realiza ações educativas, vinculadas a redes de ensino, influenciando nas políticas educacionais.

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou verificar as conexões entre o público e o privado, por meio do estudo dos programas do Instituto Ayrton Senna (IAS)². As fontes principais foram principalmente entrevistas, documentos e observação nas escolas. Foram entrevistados os secretários de educação, durante o período da parceria, o responsável pelo convênio na rede, professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

O artigo está também baseado nos estudos³ acerca do modo como estão se materializando, na política educacional, as redefinições do papel do Estado, mais especificamente as redefinições ocorridas nas propostas de gestão. Nesse contexto, a relação público/privado ganha novos contornos, ou mudando a execução das políticas repassando-a para o público não estatal ou o privado, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro, o privado.

Analisaremos a influência da parceira público/privada para o conteúdo das políticas públicas de educação, isto é, a lógica privada mercantil no sistema público, tanto influenciando a gestão, quanto o currículo das escolas, e em alguns casos até formando professores. Apresentamos o Instituto Ayrton Senna (IAS), mas poderíamos apresentar muitas outras instituições privadas que atuam na educação pública com essas mesmas características.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, analisaremos a relação entre o diagnóstico neoliberal, incorporado pela Terceira Via, de que o “culpado” pela

1 Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(1999). Trabalha no Revista Educação e Políticas em Debate (2238-8346).

2 Este texto é parte da pesquisa Parcerias na Gestão da Escola Pública, realizada em municípios do Rio Grande do Sul, por pesquisadores do Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS. Este estudo está vinculado à pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” (Adrião, Peroni, 2010).

3 Iniciamos a pesquisa no doutorado com a tese: redefinições do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. A continuidade do tema veio com a pesquisa: Programa Dinheiro direto na escola: uma redefinição do papel da escola na educação? , Projeto Interinstitucional, coordenado por esta pesquisadora, concluído em 2005 e publicado pelo INEP em 2007 .Além das pesquisas sobre o IAS citadas na nota 1 e a atual pesquisa: “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra implicações para a democratização da educação”



crise é o Estado, e as estratégias propostas que fundamentam o Plano de Reforma do Estado no Brasil (BRASIL, MARE, 1995) e propõem a parceria entre público e privado para a execução das políticas educacionais. Na segunda parte apresentaremos o IAS e, na terceira, dados da pesquisa e algumas conclusões.

A redefinição do papel do Estado e as novas configurações da relação público e privado

A análise proposta neste trabalho baseia-se no pressuposto teórico-metodológico de que a educação não é determinada pelas mudanças no âmbito macro social, mas é parte delas, isto é, a política educacional, assim como todas as políticas sociais e econômicas materializam as redefinições do papel do Estado. O Estado, por sua vez, não é um ente que paira acima da sociedade e seus conflitos. Assim, temos como pressuposto o fato de que a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças (PERONI, 2003).

Portanto, é importante analisar a política educacional atual no contexto da redefinição do papel do Estado, que está inserida em um movimento maior do capitalismo que, na tentativa de superar sua crise, estabeleceu como estratégias principais o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva e a terceira via (PERONI, 2006). Mas é importante frisar que não entendemos como uma relação de determinação, assim como não é simplesmente uma expressão do que ocorre na esfera macrossocial, ela é parte do mesmo movimento histórico.

Com essa perspectiva teórica, apresentaremos o contexto social atual e, principalmente, a influência das teorias Neoliberal e Terceira Via para a reconfiguração entre público e privado, para analisarmos as parcerias público/privado na educação como parte desse processo.

As teorias Neoliberal e Terceira Via têm em comum o diagnóstico de crise, de que o culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o Neoliberalismo defende a privatização e a Terceira Via, o Terceiro Setor. Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa para o mercado e o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (PERONI, 2006).

Outra questão que difere as teorias é a relação com a democracia. Enquanto para o Neoliberalismo a democracia atrapalha o livre andamento do mercado, pois deve atender a demanda dos eleitores para se legitimar, o que provoca o déficit fiscal, para a Terceira Via, a democracia deve ser fortalecida. Giddens (2001) fala em democratizar a democracia, mas o problema é que a democracia é entendida como a sociedade assumindo tarefas que até então eram do Estado. Participação significa responsabilização na execução de tarefas. Assim, verificamos uma separação entre



o econômico e o político, o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. A seguir, analisaremos as duas teorias enfocando esta discussão (PERONI, 2009^a).

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. Mas, apesar de hegemônica, esse não é o único entendimento com relação à crise. Para autores como Mészáros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989), a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. As estratégias de superação da crise como o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via é que estão redefinindo o papel do Estado (PERONI, 2013a).

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para a teoria neoliberal, são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção (PERONI, 2003).

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006).

Neste redesenho, verificamos que o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento (propriedade pública não estatal), mas também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão.

Na educação, visualizamos o processo de retirada do Estado, passando suas atribuições para o público não estatal por meio de vários projetos e programas, em que o governo repassa algum recurso para que a sociedade execute, como, por exemplo: o Programa Brasil Alfabetizado, as creches comunitárias, o PRONATEC (Educação Profissional) ou o embrião de formação de Organizações Sociais na escola como é o caso do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).⁴

Bresser Pereira (1996), teórico da Reforma do Estado no Brasil, tem como base teórica e política a Terceira Via, que se coloca como uma alternativa ao Neoliberalismo. Assim, a questão a discutir é se realmente foi uma alternativa ao Neoliberalismo, já

4 Sobre este assunto ver PERONI 2013c, livro que apresenta os resultados da atual pesquisa de mapeamento das principais políticas de educação básica que envolvem a relação entre o público e o privado.



que não rompeu com o diagnóstico inicial de que a crise está no Estado.

No Plano de Reforma do Estado no Brasil (1995), as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada. As estratégias de reforma do Estado no Brasil são: a privatização, a publicização e a terceirização. Terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de se transferirem para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”. O conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7- 8).

Ainda conforme Bresser Pereira, “essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 8). É importante atentar que “quase-mercado” quer dizer que a lógica de mercado é a que orientará a ação Estatal.

Observamos, assim, um desmonte das instituições mais “vulneráveis à correlação de forças” e um fortalecimento das instituições consideradas mais eficientes e produtivas. Mais do que racionar recursos, pois é através do dinheiro público que as instituições privadas estão agindo, a questão é a lógica de mercado.

A seguir, apresentaremos o estudo acerca da parceria entre o sistema público de educação e o Terceiro Setor, através da análise do Instituto Ayrton Senna que tem influenciado as políticas públicas municipais.

Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional. Salientamos que o IAS vem ampliando a sua atuação e conseqüente importância na definição de políticas educacionais, conforme noticiado pelo próprio Instituto: “Atualmente os programas Se Liga, Acelera Brasil e Circuito Campeão foram pré-qualificados pelo Ministério da Educação como ferramentas de apoio aos sistemas públicos de ensino para a promoção da qualidade da educação” (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>).¹

O Instituto tem como diagnóstico que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas. Verificamos que, como se fosse o poder público, o Instituto faz um diagnóstico e encaminha soluções para a educação pública.



O IAS iniciou com programas complementares no período inverso ao das aulas e depois apenas em classes de aceleração, mas passou a influenciar na política educacional como um todo, indo desde o currículo e a aula até a gestão do sistema e da escola. O Instituto percebeu que, para ter mudanças substantivas, não adiantaria atuar apenas em questões focalizadas, mas na educação como um todo. Portanto, atualmente planeja, monitora e avalia os sistemas públicos.

É importante destacar como o público e o privado estavam imbricados desde o início da atuação do Instituto em redes públicas, começando com o Programa Aceleração da Aprendizagem. O Programa foi concebido por João Batista Araújo e Oliveira, secretário executivo do Ministério da Educação e Cultura no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso. Uma instituição do terceiro setor denominada Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) executou o Programa com financiamento público. O material didático foi inicialmente desenvolvido em função do convênio com a Fundação Desenvolvimento de São Paulo e contou com o financiamento do Ministério da Educação (PERONI, 2013).

Em 1997, o Instituto Ayrton Senna passa a executar o programa em conjunto com o CETEB, iniciando, assim, a atuação do IAS em redes públicas de ensino. A parceria com o CETEB estendeu-se até 2000. Em 2001, o IAS passou a executar o Programa de forma autônoma e expandiu sua atuação com uma sistemática de acompanhamento dos alunos e da gestão escolar através do Programa Escola Campeã, da Rede Acelera.

Um dos objetivos apresentados pelo IAS era melhorar a qualidade do ensino fundamental e regularizar seu fluxo, garantindo sucesso na aprendizagem dos alunos. O Programa Escola Campeã concentrou-se em iniciativas que ajudassem a desenvolver, implementar, sistematizar e disseminar metodologias eficientes, visando ao fortalecimento da gestão municipal (ligada às Secretarias Municipais de Educação) e da gestão escolar (voltada às unidades escolares do ensino fundamental municipal).

Em 2005, o IAS organiza a Rede Vencer, objetivando gerenciar os sistemas municipais de ensino. A Rede era composta pelos programas: Gestão Nota 10 – presente em toda a rede do ensino fundamental, visava ao gerenciamento das escolas e secretarias para melhoria da qualidade de ensino; Se Liga – alfabetização; Acelera Brasil – regularização do fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com defasagem idade-série mínima de dois anos; e Circuito Campeão – gerenciamento da aprendizagem de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

No Programa Gestão Nota 10, o registro dos dados educacionais é feito através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI). Os dados sobre desempenho, frequência e cumprimento das metas de alunos e professores são repassados mensalmente. As escolas enviam os dados para a Secretaria Municipal, que os repassa ao SIASI. O município paga uma taxa para colocar os dados nesse



sistema. Quando termina o contrato, o município não tem mais acesso aos seus próprios dados.

No Programa Gestão Nota 10, é disponibilizado pelo IAS um material de apoio para os diretores para ser lido e socializado com os demais colegas em reuniões mensais na Secretaria de Educação. Os dados (notas, avaliações, presenças, metas alcançadas) são coletados pelo professor, que faz o acompanhamento individual dos alunos e repassa as informações para a direção. O diretor, por sua vez, faz um relatório consolidado dos dados, analisando-os para verificar se as metas propostas foram alcançadas pelos alunos. Esse material é enviado para a SMEC, que, então, faz outro material consolidado das escolas municipais. O material é enviado ao IAS, através do Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), o qual, de acordo com os resultados, manda o material específico de apoio. Assim, indicadores de sucesso, diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento, intervenção e avaliações de processo e de resultado pautam o trabalho técnico realizado.

O SIASI registra as informações educacionais dos municípios parceiros por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das secretarias de educação. O sistema visa a permitir a rápida tomada de decisão a partir de relatórios de análise e de intervenção, visando à melhoria da aprendizagem e o sucesso do aluno. (<http://www.redevencer.org.br>, acesso em: 28 out. 2007).

Sobre o SIASI, a coordenadora ressalta a importância do diagnóstico:

Assim se tem hoje a sala, a série, quantos livros lidos/mês e quantas faltas, e esse acompanhamento temos mensalmente hoje dentro da Rede Vencer, e isso é inserido mensalmente no sistema do SIASI (Sistema de Informação do Instituto Ayrton Senna).

Tu tens um raio-x completo das escolas, de tudo que lá acontece, e os indicadores que não estão bem (turma com índice de faltas, turma com baixo nível de leitura, tantos alunos que ainda não escrevem lá nas séries iniciais) de fazer um trabalho mais pontual, mês a mês, de ir conversando, de ir trabalhando em cima desses indicadores, buscando o que? Atingir a meta no final do ano. Cada escola traçou o seu plano de metas, a secretaria tem o seu, em cima dos resultados do ano anterior, busca-se alcançar esses resultados agora. (COORDENADORA DO MUNICÍPIO A, 2006).

O acompanhamento do trabalho dos professores dá-se por meio de visitas semanais do supervisor e de sua participação em reuniões quinzenais para avaliação, troca de experiências e planejamento junto com outros professores. Os cursos de capacitação são a distância.



Há uma coleta diária de informações sobre a frequência de alunos e professores, de abandono dos alunos, de registro de visitas dos supervisores, de participação dos professores nas reuniões quinzenais e até do número de livros lidos pelos alunos. Esse acompanhamento constante restringe em muito a autonomia do professor. Até mesmo o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é totalmente controlado:

[...] A gente tinha uma lista de conteúdos que a gente tinha que seguir à risca. Então, quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual era o número do dia letivo, qual era o subprojeto e qual era a aula. Então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o Símbolo da Páscoa, mas não interessava se os meus alunos estavam interessados em estudar mais. [...] Os temas já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar. Tu tinhas que, a partir daquele dia, trabalhar aquela temática e durante aquele período que tinha sido predefinido – e aí de ti se não fizesse certo. (PROFESSORA, 2007).

A diretora da escola estudada ressalta a competitividade estimulada entre as escolas e as turmas dentro de uma mesma escola:

[...] Então a gente tinha que mandar as planilhas e esta competição que gerou não foi legal. Tanto é que depois a SMED parou, era nomeado, era colocado escola tal e a colocação, 1º, 2º, 3º, último lugar, e a gente começou a ficar mal, voltava da reunião, nossa, fiquei em último lugar, e depois tinha as provas, o instituto aplicava as provas, as avaliações externas, para ver em que nível os alunos estavam, a gente aplicava, e depois vinha os resultados das provas, e também tal lugar. (DIRETORA DO MUNICÍPIO B, 2007).

Verificamos, no estudo, a ausência de preocupação do IAS em estabelecer diálogo com a comunidade escolar. Pelo contrário, o mesmo “kit” de aprendizagem usado no interior da região sul é usado para os índios na Amazônia, sem qualquer preocupação com princípios da gestão democrática e curricular (PERONI, 2009).

Com isso, o controle social e a coletivização das decisões, tão importantes para a construção da democracia no país, acabam cedendo lugar ao controle externo de uma instituição privada, que determina o conteúdo das políticas públicas de educação, desde o âmbito da legislação e da organização do sistema educacional até as práticas escolares cotidianas. O processo de construção da gestão democrática é prejudicado, pois o IAS define o que deve ser feito, desde o Secretário de Educação até os professores e alunos. Questionamos o que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertar educação pública de qualidade e comprar um



produto pronto, partindo do currículo escolar – já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-las – e indo até a gestão escolar (monitorada por um agente externo), o que transformaria os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis.

Isso, inclusive, contraria o princípio constitucional da gestão democrática e a Lei de Diretrizes e Bases, que no art. 14, determina a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. No art. 15, determina-se que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Laval analisando a avaliação, como indutora da qualidade, e da competitividade, adverte que essa “instauração do quase-mercado reforça a segregação”, pois “o estabelecimento melhora se já possui capital social entre a população que escolariza” (LAVAL, 2004, p. 172).

Dale reforça este argumento: “[...] as escolas em uma situação de mercado competitivo, são susceptíveis de competir não apenas para poder aceitar algumas categorias de alunos, mas também para rejeitar outras” (DALE, 1994, p. 128).

Algumas conquistas históricas nacionais dos educadores na gestão democrática foram vinculadas pelos professores ao IAS, conforme a secretária de educação do município B:

Uma coisa que eu notei foi que se criam muitos mitos em cima de um convênio e que os professores, e é uma culpa nossa, a gente não vai atrás para ver o que é real e o que não é. Quando a gente falou em romper a parceria, as escolas diziam que elas não poderiam romper, porque aí elas perderiam a questão da autonomia financeira das escolas. E eu dizia, não, vocês não vão perder, e as escolas diziam, não, nós vamos. O que aconteceu, quando veio o IAS, foi criada a autonomia financeira, e elas achavam que ao terminar o convênio elas perderiam a questão da autonomia financeira, perderiam o convênio do auxílio faculdade, elas atrelaram todos estes pontos ao IAS. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO MUNICÍPIO B, 2007).

A professora do município B também adverte que havia uma pressão para os professores seguirem normas, pois eram vinculadas ao financiamento, como se o município recebesse pela parceria e ao contrário, o município paga para colocar os dados no SIASI e comprar o material:



A gente não sabia o que vinha exatamente do IAS e o que já era uma decisão da própria secretaria de educação, tudo era tratado como uma decisão do IAS, a gente está fazendo isso porque o instituto pediu, a gente tem que fazer porque o instituto investe na escola, a gente tem que fazer porque é uma exigência do instituto para passar verba para a educação, chegando aqui a gente descobriu que nem existia, esse investimento do Instituto na rede de ensino municipal. (PROFESSORA 1 DO MUNICÍPIO B, 2007).

Quanto à compra do material didático, a coordenadora do município B, diz que:

Estes livros, no caso, nos primeiros quatro anos nós recebemos este material do Instituto Ayrton Senna, e depois disso, nós começamos a comprar este material da editora, que é Editora Global, como é um grande número de livros que eles têm que imprimir, enfim...

A gente compra por unidade, eu não sei o valor preciso, mas acho que está em torno de R\$35,00 ou R\$55,00 o KIT. (COORDENADORA DO MUNICÍPIO B, 2007).

A professora critica o excesso de burocracia, que toma muito o tempo do professor:

[...] Em sala de aula nós preenchíamos três chamadas diárias, uma era fixa na parede que daí tinha o número da aula, o número do dia letivo, que daí tinha que preencher se o aluno tinha feito o tema da casa, se ele não tinha feito, além de fazer chamada, mais uma chamada que era o documento oficial, mais uma chamada que era igual a que ficava na sala fixada na parede, que era entregue depois e supostamente remetido ao IAS. Diariamente nós tínhamos que realizar o Projeto Curtindo as Diferenças, que aí as crianças tinham que realizar a leitura de um livro. (PROFESSORA 1 DO MUNICÍPIO B, 2007).

Um dos pontos mais polêmicos da parceria é o controle sobre o conteúdo, e o retrocesso na autonomia da escola e do professor:

[...] A gente tinha uma lista de conteúdos programados que a gente tinha que seguir à risca, então quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual era o número do dia letivo, qual era o sub-projeto e qual era a aula, então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o Símbolo da Páscoa, mas não interessava se os meus alunos estavam interessados em estudar mais, se eles tinham atingido os objetivos do conteúdo, eu tinha três dias para trabalhar a história de Jesus, não interessava se meus alunos tinham atingido ou não os objetivos,



se eles estavam interessados, se em um dia eu já tinha conseguido vencer o conteúdo, o que interessava é que eu tinha três dias para trabalhar aquilo e eu tinha que respeitar a regra, todas as turmas da rede de ensino, naquele dia, estavam trabalhando aquele mesmo conteúdo, e isso era, digamos assim, inquestionável. Os temas eles já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar, tu tinha que a partir daquele dia, trabalhar aquela temática, e durante aquele período que tinha sido pré-definido. E aí de ti se não fizesse certo. (PROFESSORA1 DO MUNICÍPIO B, 2007).

A avaliação que vem pronta do IAS é outro ponto polêmico, já que muito se avançou nos debates acerca da avaliação do processo de aprendizagem e não apenas através de uma prova:

[...] A gente tinha nos meses de abril e setembro, uma avaliação que vinha pronta do instituto, os meus alunos de 1ª série preenchiam 05 páginas de português e 05 páginas de matemática. Sendo que a gente sempre buscava fazer atividades diferenciadas, trabalhar o lúdico, não assustar a criança, e de repente a gente passava uma tarde inteira, da 01 as 05, durante dois dias fazendo uma avaliação, a gente depois tinha que fazer uma correção que nunca se chegava a uma definição de como deveria ser feita, porque cada professor acabava corrigindo, e avaliando levando em consideração o seu ponto de vista, as planilhas com os acertos não nos era remetida por parte do instituto, e só era demonstrada a reunião dos professores, quantos alunos tinham tido sucesso, e quantos tinham tido insucesso naquela avaliação e em nenhum momento aquele material pedagógico era discutido, ou era debatida alguma alternativa para buscar a melhora que não foi atingida naquela avaliação. (PROFESSORA 1 DO MUNICÍPIO B, 2007).

Concordamos com Laval quando ele argumenta que a lógica privada no público é mais do que uma questão técnica, não modifica apenas a organização da escola, mas os seus meios e fins: “O que está em jogo não é tanto o desaparecimento da burocracia, mas uma nova etapa no controle do poder de gestão o qual deve penetrar mais na definição dos conteúdos e das relações pedagógicas” (LAVAL, 2004, p. 191).

Considerações finais

Verificamos que, entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que entre outros fatores, fica minimizada, desde quando recebe o material pronto para utilizar



em cada dia, na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse à qualidade, via competição.

A outra questão diz respeito às metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não mais ao processo, como é característica da gestão democrática, que visa a construir uma sociedade democrática e participativa.

O Instituto vive principalmente de dinheiro de doações de empresas que, muitas vezes, através da renúncia fiscal, deixam de pagar impostos que, no mínimo, 25% iriam para a educação. Além de perderem esse dinheiro, os municípios pagam o material, e ainda envolvem toda a rede de ensino público, já que professores, coordenadores pedagógicos, diretores, quadros das secretarias de educação, todos, enfim, passam a definir suas atividades em função das determinações do Instituto, tanto na área de gestão, como na pedagógica, redefinindo, assim, o espaço público e sua autonomia. Concordamos com Laval quando afirma que: “Embora a escola seja essa instituição especializada na transmissão de saberes, ela participa da educação ‘fato social total’ que engaja todas as dimensões humanas e que é o domínio, por excelência do complexo” (LAVAL, 2004, p. 210).

Retomamos a discussão inicial da importância de entender a parceria público-privado situada no tempo e no espaço e não em abstrato. Nesse período particular do capitalismo de redefinições no papel do Estado, são muitas as dimensões da relação público privado.

É importante ressaltar que o eixo das políticas educativas foi se redefinindo. No período de abertura política era centrado principalmente na democratização da escola, mediante a universalização do acesso, e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Atualmente ocorre a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade. O eixo é a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola (PERONI, 2009).

Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política depois de um longo período de ditadura. Foi um momento de grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade, enfim, parte do movimento de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais.

Como parte desse movimento, houve avanços na luta pelo direito à educação, entendido não apenas como acesso à escola, mas ao conhecimento e a uma maior participação nas definições educacionais. A gestão democrática passa a ser parte integrante da luta por educação de qualidade. Mas a construção da democracia



encontrou enormes obstáculos. O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento (PERONI, 2007).

O esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político são evidentes. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.⁵

As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não deve executar políticas sociais, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia (PERONI, 2009).

E, essas redefinições do papel do Estado restabelecem as fronteiras entre o público e o privado, principalmente através do público não estatal e do quase-mercado e o esvaziamento da democracia, como direitos, materializada em políticas sociais.

A parceria do sistema público de educação com o Instituto Ayrton Senna materializa bem essa proposta, tanto do público não estatal, pois é assim que o Instituto se considera, quanto do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado. Quais serão as consequências para a gestão da educação pública, principalmente para a gestão democrática da educação, sendo que o Instituto determina como e o que será ensinado, e monitora todos os passos do município, retirando parte de sua autonomia? Como fica a gestão democrática, a participação dos segmentos escolares nas definições das políticas educacionais? O que leva o sistema público a procurar este tipo de parceria?

Enfim, constata-se a urgência do tema em razão de sua importância para o redesenho do sistema público e a apropriação cada vez maior de uma lógica privada na gestão, no pedagógico das escolas e na formação de professores.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. *O público e o privado na educação*. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

5 Sobre a separação entre o econômico e o político na democracia ver Wood (2003)



ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*, Brasília, 1995.

BRASIL. (1996) Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: editora 34, 1996.

_____. *A reforma do Estado dos anos 90 crise e reforma*. Via? Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>., 3 jun., 1997.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In: *Educação, sociedade e culturas*. Portugal: Edições Afrontamento, n. 12, p. 109-139, 1994.

GIDDENS, Antony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. Londrina: Planta, 2004.

MÉSZAROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo De onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac editora, 2001. (série ponto futuro;6).

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. *Revista SIMPE-RS*, ano 1, vol. 1, ago. 2006a.

PERONI, Vera M. Vidal. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. *ECCOS: Revista Científica*, São Paulo, v. 8, p. 111-132, jan./jun., 2006b.

_____. Conselhos municipais de educação em tempos de redefinição do conceito democracia. In: *Donald Bello*. Conselhos Municipais e Controle Social da Educação: Descentralização, Participação e Cidadania. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007,



(no prelo).

PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: QUARTIERO, Elisa Maria, SOMMER, Luís Henrique (Org.) *Pesquisa, Educação inserção social olhares da região sul*. Canoas: Editora da Ulbra, 2009.

_____. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional Administração da Educação e Políticas Educacionais*: justiça e desigualdades. nº 7. Curitiba, PR: Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação, 2009^a.

_____. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(47) (2013). Recuperado [data] <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>>, 2013.

_____. As relações entre o Público e o Privado nas Políticas Educacionais no Contexto da Terceira Via. *Revista Currículo Sem Fronteiras*. Seção especial temática Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise, v. 13, n. 2, mai/ago 2013. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>, 2013^a.

_____. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In. PERONI, Vera (Org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber, 2013c.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

SIASI - INSTITUTO AYRTON SENNA DE INFORMAÇÃO. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>>.

REDE VENCER. Disponível em <<http://www.redevencer.org.br>>.

Secretária de Educação do município B [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Juliana Lumertz e Daniela Dinis em 11 de setembro de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.

Professora do município B [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Juliana Lumertz e Daniela Dinis em 11 de setembro de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.

Coordenadora Pedagógica do município B [Entrevista]. 2007. Entrevista concedida a Vera Maria Vidal Peroni; Daniela Diniz Dahm; Daniela de Oliveira Pires, em 1 de agosto de 2007, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.

Coordenadora Pedagógica do município A [Entrevista]. 2006. Entrevista concedida a Vera Maria Vidal Peroni; Juliana Selau Lumertz, em 30 de maio de 2006, na Secretaria Municipal de Educação, Arquivos de Pesquisa, Porto Alegre.



SALA DE AULA E ALGUMAS INTERFERÊNCIAS PSICOLÓGICAS

Tania Beatriz Iwaszko Marques¹

Existem inúmeros fatores que interferem na sala de aula e, dentre eles, me detenho nos aspectos psicológicos e, mesmo assim, em alguns deles. Os fatores psicológicos que aqui serão considerados, ou seja, os afetivos e os cognitivos, podem dizer respeito ao docente ou ao discente ou às relações interpessoais envolvidas. Neste momento, creio que é interessante fazer um apanhado geral e me deter naqueles que possam ser relevantes para a discussão.

Um ponto a considerar é o fazer-se aluno, ou seja, a construção de uma identidade de aluno. Afinal, para aquele que nela ingressa, o que é a escola, o que se faz dentro dela e por que ir à escola? O aluno se constitui como tal, mas, às vezes, nos parece que isso seria óbvio, que o aluno já chegaria à escola com essa identidade, o que não se mostra verdadeiro, pois o aluno, muitas vezes, chega à escola sem saber que lugar é aquele e o que se faz lá e, mais ainda, como deve se comportar. Dentro dessa identidade de aluno espera-se que exista o desejo do saber. Segundo Freud (KUPFER, 1989), é condição necessária para a educação, que é vista como uma profissão impossível, pois não se tem controle sobre o que o outro deseja e entende daquilo que lhe transmitimos. Costumo dizer que o aluno sempre deseja saber, só que o que ele deseja nem sempre coincide com aquilo que desejamos lhe ensinar (MARQUES, 2005).

Mas além do constituir-se como aluno, existem outras condições afetivas, como, por exemplo, as habilidades para estabelecer relações de respeito e cooperação com o outro. Essas habilidades não são naturais, ao contrário, ocorrem por meio de um longo processo de construção que depende de condições internas, mas também de condições do meio. Enquanto aprendemos as condições do mundo físico pelas nossas ações sobre o mundo físico, por exemplo, aprendemos que os objetos caem quando largados no ar, as aprendizagens das relações sociais se dão nas relações sociais. As leis que regem o mundo físico estão no mundo físico, enquanto as regras sociais são convenções e precisam ser ensinadas e compreendidas. O aprendizado das regras e do respeito mútuo só é possível dentro de um ambiente de respeito mútuo em que as regras são claramente estabelecidas.

Uma criança pequena não tem noções de regras ou de limites. Nasce-se completamente egocêntrico. O desenvolvimento, segundo Piaget (1986), é uma

¹ Orientador de Mestrado | Orientador de Doutorado. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2005). Trabalha no Aprender (Vitória da Conquista).



descentração progressiva. É importante entender que egocentrismo é diferente de egoísmo. Enquanto egoísmo é a falta de interesse no outro, o egocentrismo diz respeito à incapacidade de colocar-se no lugar do outro e entender como o outro pensa e sente, além de ser a incapacidade para coordenar diferentes pontos de vista. O egocentrismo dificulta as relações interpessoais porque impede de compreender as regras e os limites, uma vez que apresentam um ponto de vista diferente daquele do sujeito. Mas como construir os limites? Impondo-os à força, por meio da violência? Ou aguardando o momento em que sozinha a criança os descubra? Vivem-se contradições bastante grandes com relação a isso. Em alguns momentos há claras dificuldades em estabelecer limites, deixando a criança aos próprios cuidados, esperando que ela cumpra o papel de cuidador do adulto. Em outros momentos, há a tentativa de imposição pela violência, mas o que se ensina com isso? Que a violência é um recurso a ser usado em situações difíceis. Obviamente, esses conflitos dos adultos e da sociedade são espelhados nas condutas da criança em sala de aula.

Como a escola é um lugar onde se espera que ocorram aprendizagens de conceitos, de atitudes e de habilidades, cabe falar das condições cognitivas necessárias a essas aprendizagens. Quando se questiona a forma de ensinar, escuto com frequência o comentário de pessoas que afirmam que se ensinava de uma determinada forma que se critica atualmente e que, no entanto, a pessoa aprendeu. Eu mesma cresci e muita coisa aprendi num determinado modelo de escola que questiono. Mas como isso aconteceu? É que eu cheguei à escola com certas características que eram as esperadas pela escola, seja do ponto de vista do comportamento ou, especialmente, do ponto de vista cognitivo. Se os meus professores ensinaram pelo bê-á-bá e eu me vali desse ensino é porque já cheguei à escola com a hipótese alfabética sobre a escrita (FERREIRO, 1986). A escola estava preparada para ensinar quem chegasse a ela com determinadas condições cognitivas e quem não se enquadrava que a abandonasse, portanto os que permaneciam eram aqueles que traziam consigo determinadas condições esperadas e, portanto, tinham as condições para serem bem sucedidos. Do aluno, cobrava-se um esforço de adaptação à escola, mas a escola não se adaptava ao aluno. Nos tempos atuais, com o acesso praticamente universal ao ensino fundamental, impõem-se novos problemas, pois aqueles alunos que chegam sem as condições cognitivas esperadas irão permanecer e a escola terá que se adaptar a eles.

O conteúdo escolar pressupõe determinadas formas de raciocínio, porém, raciocínio não é ensinável. O que se pode ensinar são conteúdos. As formas de raciocínio dependem do processo de desenvolvimento cognitivo, que, de acordo com Piaget (1990), depende de quatro fatores: maturação, experiência (física e lógico-matemática), transmissão social e equilibração. Em função da relação entre esses quatro fatores, as pessoas têm ritmos diferentes de desenvolvimento e, portanto, chegam à escola em estádios diferentes do processo. Ensina-se conteúdo, mas



estrutura de pensamento não se ensina. Ensina-se, por exemplo, que a adição é representada pelo sinal +, porém, a lógica da adição depende de um processo de construção de um raciocínio. A escola está acostumada a ensinar conteúdos. Mas a escola pode ajudar a criança a desenvolver estruturas cognitivas? Com certeza, ela pode e deve ajudar a criança nesse processo, mas esta é uma questão para mais adiante, sobre o fazer docente.

Outra questão sobre a aprendizagem diz respeito à relação entre condições e interesse. A aprendizagem ocorre pelo estabelecimento de relações entre a novidade e o que já se sabe. Por mais que se tenha desejo de aprender, se a novidade estiver muito além da capacidade cognitiva, não se terá com o que estabelecer relações, portanto é improvável haver interesse. Se, ao contrário, o que estiver sendo ensinado estiver muito aquém da capacidade do aluno, também não despertará seu interesse.

As condições cognitivas são uma condição necessária para haver a aprendizagem, ou seja, sem certas condições de raciocínio, a aprendizagem não ocorrerá. Porém, essa, apesar de ser uma condição necessária, não é suficiente, e, por si só, não garantirá a aprendizagem. Outra condição necessária para a aprendizagem é o interesse. O interesse sozinho não garante a aprendizagem daquele que não tiver condições cognitivas, porém, sem interesse não há aprendizagem. Mesmo que o nível cognitivo seja atingido, isso não garante o interesse, pois depende também do sentido que a novidade tenha para o sujeito, ou seja, que seja capaz de responder a algum questionamento que, mesmo que não existisse previamente, tenha sido provocado pela escola.

Assim como a criança deve aprender a ser aluno, o professor também precisa fazer-se docente. Os longos anos de escola ensinam muito com relação a isso e, em geral, quando se inicia na docência, os modelos são os professores que se teve. Esses modelos, contudo, não são suficientes porque, na medida em que o lugar era o de aluno, várias questões passaram despercebidas e, muitas vezes, o que fica é uma caricatura mal feita do lugar do docente.

É necessário dominar o conteúdo, é necessário saber como desenvolver esse conteúdo, ajudando o aluno a aprender, é necessário estabelecer relações interpessoais satisfatórias, é necessário, também, sair do seu próprio egocentrismo e aprender a colocar-se no lugar do outro. Mas o egocentrismo não é uma característica da criança? Definitivamente, não. O adulto, em geral, conserva muitos traços egocêntricos e acredita que os outros devem sentir a mesma coisa e pensar do mesmo jeito que ele. Para grande parte das pessoas é difícil imaginar a existência de um ponto de vista que não seja o seu. Como isso se manifesta na docência? Especialmente na crença de que o aluno tem a mesma capacidade de raciocínio do professor e que lhe falta apenas o conteúdo para recheiar essa capacidade de raciocínio (MARQUES, 2005, 2007, 2008).



Em função de um mecanismo chamado por Piaget (1990) de inconsciente cognitivo, nos lembramos dos resultados de nossas aprendizagens, mas não dos processos de aprendizagem. Por exemplo, sabemos ler e escrever e isso é resultado de uma aprendizagem, porém, não nos lembramos do longo processo pelo qual aprendemos. Um processo que demora alguns anos, em geral, é descrito em um parágrafo. Além disso, as descrições falam do processo de ensino, ou seja, os métodos utilizados pelos docentes, mas não se referem ao processo de aprendizagem propriamente dito. Isso significa dizer que os professores não podem, na sua docência, valer-se de sua própria memória de como aprenderam, porque, depois que se aprende algo, parece que sempre se soube aquilo e aquilo nos parece incrivelmente óbvio. Nós esquecemos do fato de que levamos alguns anos para chegar a achar que aquilo é óbvio. Por isso, aprender os processos do aluno depende de observação e pesquisa por parte do docente. Significa que, além de entender o conteúdo, é necessário se preocupar em entender a aprendizagem.

Há, ainda, a preocupação sobre o fazer docente, porque o docente também se questiona sobre o porquê ensinar, o que ensinar e como ensinar. Sobre o fazer docente, todos nós temos um desafio muito grande. A escola no Brasil surge com o objetivo da catequização, baseada no modelo da crença, pelo convencimento. Em nossas aulas, ao invés de ajudar o aluno a desenvolver o seu raciocínio, tentamos convencê-lo de uma determinada verdade e isso em todos os graus de ensino. Mesmo que esse não tenha sido o foco da pesquisa, Frezza, Ludovico e Silva (2008) fizeram uma constatação bastante relevante com relação a isso. Ao perguntarem a vários sujeitos sobre a velocidade da queda de dois objetos com mesmo tamanho e forma, porém com massas diferentes, apenas um sujeito deu a resposta correta, o que deixou os investigadores preocupados, mas satisfeitos por terem encontrado pelo menos uma resposta correta. Porém, ao lhe perguntarem como explicava isso, o sujeito respondeu que era porque o professor havia ensinado. Ou seja, o professor tinha convencido aquele aluno, mas ele não sabia o porquê. Ele tinha aprendido o suficiente para passar na prova, mas isso não lhe ajudou a compreender melhor o mundo em que vive. Este é um exemplo de aprendizagem *stricto sensu* (PIAGET, 1974), que também é necessária, porém eu acredito, firmemente, que o papel da escola não é apenas ajudar o aluno a passar de ano, mas ajudar a compreender melhor o mundo em que vive, ser uma pessoa mais feliz e melhor para si e para os outros. Ou seja, é necessário irmos além, e buscarmos a aprendizagem *lato sensu* (PIAGET, 1974), que é aquela que diz respeito ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, que possibilitam a capacidade de raciocinar de formas cada vez mais complexas.

Por isso, acredito que pesquisar combina com ensinar e aprender e ensinar combinam com pesquisa. Falo aqui de pesquisa no sentido amplo (BECKER, 2007), que é aquela que, por exemplo, vai ajudar a descobrir o pensamento do aluno para



poder melhor ensinar, o que, segundo Freire (1997), só é possível ser for instaurada a fala do aluno. Os trabalhos de Piaget (1990) mostram que a aprendizagem ocorre no momento em que o sujeito age, ou seja, a ação lhe permite o estabelecimento de relações e essa ação pode ser a manipulação física de objetos ou o estabelecimento mental de relações, o que é possibilitado em situações de desafio e de pesquisa.

Em suas pesquisas com docentes, Becker (2009, 2012a, 2012 b) mostra o quanto a prática docente é determinada pela forma como se acredita que ocorre a aprendizagem. Por isso, é tão importante refletir sobre o modo como ocorre a aprendizagem e superar as crenças do senso comum.

Sobre as relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula, haveria muito a dizer, mas é essencial dizer que as formas de se relacionar são aprendidas. Ao nascer, somos regidos pelo princípio do prazer, de acordo com Freud (KUPFER, 1989), ou seja, vivemos num mundo de anomia, onde o que vale é a busca do prazer, em um mundo sem regras (PIAGET, 1977). É na medida em que nos desenvolvemos que podemos passar ao princípio de realidade, a viver de acordo com as restrições do mundo físico e as regras do mundo social e aprender, assim, a tolerar a frustração e postergar a gratificação. Do ponto de vista moral, segundo Piaget (1977), o nível seguinte à anomia é a heteronomia e só depois se chega à autonomia moral, o que requer um longo processo e que continua ao longo de toda a vida. O respeito mútuo é o objetivo do desenvolvimento moral, porém existem entraves para ele que são o egocentrismo, o egoísmo e a centração. A descentração e a empatia são condições que permitem estabelecer relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Um interessante estudo que releva o que pensam jovens sobre os professores foi realizado por Olgair Garcia (1999, p. 55), que acreditava que eles diriam que preferem aqueles que facilitam a aprovação, contudo disseram que “os professores e professoras mais legais são os que, quando entram em sala de aula, mostram-se contentes por estar com eles”.

Sobre as relações interpessoais, cabe ainda um breve comentário sobre os processos de transferência e contratransferência. Freud diz que se aprende por amor a alguém. O que isso significa? Para dar conta dessa questão faz-se necessário ir à busca do conceito de transferência, na psicanálise. Transferências, segundo Freud (1989, p. 110), “são reedições, reproduções das emoções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico”. Essa definição diz respeito especificamente à relação entre analista e analisando, “contudo, pode ser estendida, sem problema, à relação professor-aluno, em que vemos reeditados certos sentimentos originalmente dirigidos aos pais ou a pessoas que ocupem esse lugar” (BECKER e MARQUES, 2000). Segundo Kupfer (1989, p.88): “Um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência”. E por que isso interessa ao professor? Porque assim como o



aluno realiza o processo de transferência, o professor realiza a contratransferência, o que significa que ele também reage emocionalmente às atitudes dos alunos. E no que isso é importante? Isso é importante para a saúde mental do docente, pois ele precisa entender que muitos sentimentos agressivos que lhe são dirigidos não são motivados pela sua pessoa. Isso não elimina a existência das condutas inadequadas, mas auxilia o docente a lidar com os seus sentimentos de frustração perante a situação e isso ajuda a melhorar a sua qualidade de vida.

Fiz a tentativa de mencionar vários fatores e certamente foi um levantamento bastante superficial, que não esgota a questão, com o objetivo de pensarmos que a sala de aula é um espaço de múltiplas interferências e, por isso mesmo, espaço de beleza e desafio permanente.

Referências

- BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa. Qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor. O cotidiano da escola*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Penso, 2012a.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor de matemática*. Petrópolis: Vozes, 2012 b.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. Aprendizagem humana: processo de construção. *Pátio. Revista Pedagógica*. Ano IV, n. 15, p. 58-61, nov. 2000/jan. 2001. ISSN 1518-305X
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, Sigmund (1901). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: *Obras completas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1989. Vol. VII.
- FREZZA, J. S. ; LUDUVICO, L. P. ; SILVA, J. A. Um estudo sobre corpos em queda livre à luz da Epistemologia Genética. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 2008, Águas de Lindóia. *O Direito de Aprender*, 2008.
- GARCIA, Olgair Gomes. Impossível?!... eu adoro ser professora. *Revista de Educação AEC. Paixão e educação*, Brasília: AEC, v. 28, n.110, jan./mar. 1999.



KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação. O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. 2005. Tese (Doutorado em Educação)- Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005.

MARQUES, Tania B. I. Professor ou pesquisador. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia Genética. In: SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea; FOSSATTI, Paulo (Org.). *Psicologia e educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais*. Canoas: Salles, 2008. p.17-26

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1990.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.



HISTÓRIA E REDES SOCIAIS NA INTERNET: O CASO DA REDE SOCIAL CAFÉ HISTÓRIA

Bruno Leal Pastor de Carvalho¹

1 O HISTORIADOR E O COMPUTADOR: UMA RELAÇÃO ANTIGA

As manifestações populares ocorridas no norte da África e no Oriente Médio, em 2010, mais conhecidas como “Primavera Árabe”, e, mais recentemente, aquelas realizadas em junho de 2013, no Brasil, emergiram em meio a contextos, atores, propostas e objetivos bastante diferentes. Nessas duas situações, no entanto, nota-se uma característica comum que chamou a atenção dos analistas em geral: da fase da mobilização até a fase de organização, ambas contaram com a força das redes sociais on-line, sobretudo do *Facebook* e do *Twitter*. Para os historiadores, especificamente, isso colocou uma questão emblemática do ponto de vista da construção do conhecimento: como é (ou como será) possível compreender e explicar tais protestos sem levar em conta os eventos, as discussões, os sentidos, enfim, todos os conteúdos publicados nesses espaços virtuais? Que metodologias os pesquisadores devem empregar para analisar tais *documentos*? Ou ainda: como os professores de história, em nível escolar ou universitário, devem (se devem) incluir a abordagem de mídias sociais em seus currículos, aulas e programas? Essas questões são aqui chamadas de emblemáticas porque pela primeira vez, desde que os historiadores começaram a lidar com computadores e as *novas tecnologias*, o que está em jogo não é apenas o elemento tecnicista, mas também o paradigmático e o metodológico.

O primeiro contato significativo dos historiadores com os computadores se deu no início da década de 1960, na França, com a chamada *história quantitativa*, no âmbito da Escola dos Annales. De acordo com José D’Assunção Barros, “o que a história quantitativa pretende observar da realidade está atravessada pela noção do número, da quantidade, de valores a serem medidos”. Em outras palavras, a história quantitativa tinha como proposta analisar grandes séries históricas: listas de nomes, séries de preços, censos demográficos, registros de emigração, certidões de nascimentos e várias outras séries que permitiriam traçar tendências, curvas e padrões sobre uma determinada realidade macro-histórica. O computador, neste sentido, tornou-se um grande aliado. Seu poder de processamento foi fundamental para a crença numa história numérica, quantificável, supostamente mais totalizante e objetiva que aquela produzida até então.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHIS/UFRJ), Professor-Tutor do curso EAD de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Bolsista-Pesquisador do CNPq. Fundador e Editor da Rede Social Café História: <http://cafehistoria.ning.com>.



Além dos franceses, os historiadores americanos, nesse mesmo período, também se apropriaram do computador como ferramenta de trabalho. Em 1962, foi criado no âmbito da Universidade de Michigan, em Ann Arbor, o *Inter-University Consortium for Political and Social Research*, o primeiro centro de treinamento na área de História e Computação. Quatro anos depois, uma outra novidade: criou-se, também nos Estados Unidos, a *Association for Computer and the Humanities* (ACH). O que mais se produziu naqueles anos nas historiografias americana e francesa foram gráficos, tabelas e bancos de dados.

No Brasil, essas tendências foram seguidas bem de perto. Uma das experiências mais antigas e importantes foi aquela levada a cabo pelas historiadoras Altiava Pilatti Balhana e Cecília Maria Westphalen, da Universidade do Paraná (UFPR). Em setembro de 1969, a universidade paranaense havia instalado o seu *Centro de Computação Eletrônica*. Para Balhana e Westphalen, bastante entusiasmadas com a proposta da história quantitativa, aquela era a oportunidade ideal para aproveitar “o emprego de computadores no processamento de evidências históricas”. Em 1970, as duas pesquisadoras começaram a usar o computador instalado no centro, um *IBM 1130*, tido como um dos mais avançados da época, em dois projetos do departamento de história: um sobre navios e mercadorias no porto de Paranaguá, outro sobre história demográfica do Paraná.

Nos anos 1980 e 1990, foram publicados diversos artigos sobre o tema, figurando entre os mais importantes “O Uso da computação em História” (1979), de Ciro Flamarion Cardoso e Héctor Pérez Brignoli, “O Sonho de Comenius: o uso de microcomputadores em uma pesquisa de História Social” (1990), de Guilherme Pereira das Neves e “História e Informática: o uso do computador”, de Luciano Figueiredo (1997)”. Em 1991, a criação da Associação Brasileira de História e Computação (ABHC), no âmbito do departamento de história da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também ajudou a evidenciar o lugar que o computador passou a ocupar no horizonte dos historiadores brasileiros.

Nos anos 2000, no Brasil e no exterior, devido à consolidação do computador pessoal, do acesso à internet, da expansão da telefonia móvel e, muito importante, do barateamento de todos esses equipamentos, a maneira como os historiadores passaram a enxergar os computadores e a tecnologia sofreu uma importante mudança. Trata-se aqui da ascensão de algo que vem sendo chamado por muitos como *história digital*. A definição de William G. Thomas III, reproduzida abaixo, nos ajuda a entender exatamente o que isso significa:

Digital history is an approach to examining and representing the past that works with the new communication technologies of the computer, the Internet network, and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encom-



passing the development of new course materials and scholarly data collections. On another, it is a methodological approach framed by the hipertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past. To do digital history, then, is to create a framework, an ontology, through the technology for people to experience, read, and follow an argument about a historical problem. Digital history scholarship also encourages readers to investigate and form interpretive associations of their own. That might be the defining characteristic of the genre. Readers are not presented with an exhibit, or an article with appendices, or any other analog form simply reprocessed into the Web format. (For a glossary of the technical terms that appear in boldface, see appendix.) Instead, they are presented with a suite of interpretive elements, ways to gain leverage on the problem under investigation. Digital history possesses a crucial set of common components — the capacity for play, manipulation, participation, and investigation by the reader. Dissemination in digital form makes the work of the scholar available for verification and examination; it also offers the reader the opportunity to experiment. He or she can test the interpretations of others, formulate new views, and mine the materials of the past for overlooked items and clues. The reader can immerse him/herself in the past, surrounded with the evidence, and make new associations. The goal of digital history might be to build environments that pull readers in less by the force of a linear argument than by the experience of total immersion and the curiosity to build connections. (Versus the narrative anticipation of what comes next, this is a curiosity about what could be related to what and why.) (COHEM, 2008, s/p)

Dada a natureza transitória e imprevisível da cultura digital, não existe um consenso sobre o que seria história digital. De qualquer forma, o que parece claro para a grande maioria dos estudiosos do tema é que história digital está relacionada a mudanças que estão ocorrendo no seio do trabalho de pesquisa, do ensino e da divulgação da história. Se até os anos 1990, os computadores (os “micros”) eram interpretados somente como ferramentas auxiliares, ou seja, a partir de um prisma mais tecnicista, agora, com a ascensão de uma complexa *ecologia digital*, eles começaram a ser vistos como variáveis estratégicas do *fazer história* e, mais do que isso, cada vez mais se torna urgente repensar paradigmas de comunicação associados a esse *fazer história* e criar metodologias que deem conta deste novo universo documental. Mas voltemos ao tema das redes sociais. Essas redes, foco da análise desse artigo, encontram-se, hoje, no centro desse universo.



2 REDES SOCIAIS ON-LINE NO BRASIL

Fenômeno virtual e social iniciado há aproximadamente uma década, as redes sociais on-line encontram-se hoje consolidadas como o principal ativo da internet. O *Facebook* e seus mais de 1 bilhão de usuários é apenas um exemplo. Mas existem outros: do *Orkut*, que durante muito tempo foi a rede social mais popular em países com grandes populações, caso da Índia e do Brasil, ao *Twitter*, passando pelo *MySpace* e pelo *Hi5*. Essas redes sociais, parte de um universo mais amplo chamado *mídias digitais*, nascem coladas em um novo conceito da internet, o de *Internet 2.0*, índice numérico que, na terminologia da informática, refere-se à atualização de um programa. Esse termo começou a ser utilizado nos primeiros anos da década de 2000, logo depois da chamada “Bolha da Internet”, para dar conta de sites com novas ferramentas e características técnicas, marcados sobretudo pelo signo da colaboração dos usuários, em oposição aos sites do período anterior, ainda pouco flexíveis e que dependiam em grande medida da figura do *webmaster*. Juliano Spyer nos ajuda a entender melhor a origem deste termo:

A ideia foi lançada em 2004 pela O’Reilly Media, uma editora e empresa de comunicação. O termo se tornou o nome de uma conferência que acontece anualmente nos Estados Unidos, e alastrou-se a ponto de uma busca pelo Google indicar a existência de centenas de milhares de páginas fazendo referência ao assunto. Em sua origem ele deveria distinguir sites ou aplicativos com baixo custo de desenvolvimento, em que o conteúdo surge de baixo para cima (Bottom-Up) a partir do relacionamento entre participantes (User Generated Content ou UGT), e que pode combinar as soluções e o conteúdo de mais de um site para produzir uma experiência integrada – o que no jargão tech se convencionou chamar de Mash-up. (SPYER, 2007, p. 28).

Atualmente, como reconhece o próprio fundador da O’Reilly Media, Tim O’Reilly, o termo acabou sendo uma *buzzword*, ou seja, um modismo amplamente empregado, mas sem que se tenha necessariamente um entendimento real sobre o mesmo, algo que Spyer classifica como “sinônimo de originalidade tecnológica para entusiasmar possíveis clientes e investidores”. De qualquer forma, todas essas transformações da internet foram política e socialmente relevantes, principalmente do ponto de vista do usuário. Nesse novo momento da internet, o indivíduo foi *empoderado*. Ele é potencialmente mais ativo, mais participativo, podendo criar boa parte do conteúdo dessas redes. Isso é algo que muda as relações de poder na sociedade conectada. Vint Cerf, um dos idealizadores da internet como a conhecemos hoje, em uma passagem pelo Brasil, comentou: “pensávamos que possuir informação era ter poder. Temos de rever esse conceito: o poder não está em acumular informação, mas em distribuí-la”. Por conta dessa natureza, estas redes sociais se notabilizam por sua transitoriedade sem fim: estão sempre mudando, sempre em metamorfose, sempre



em função de seus usuários. Isso, claro, tem suscitado grandes questões. Por exemplo: como se dá a questão da autoria nesses espaços? Quem é o responsável por tudo o que é publicado? Deve-se fazer alguma triagem do material publicado? Joel Comm contextualiza essa novidade a partir do mercado tradicional de mídia:

Vejamos o Facebook. Ele não é uma companhia editorial. Não cria nenhum de seus conteúdos. Não escreve ou posta artigos, e não insere filmes ou imagens para os clientes verem ou apreciarem. Ele permite que seus usuários façam tudo isso por seu próprio interesse. É como se a Fox demitisse todos os seus atores, produtores, âncoras de noticiários, roteiristas, abrisse suas portas e dissesse ao mundo que todos seriam bem-vindos para entrar e gravar os seus próprios programas. E então permitisse que eles distribuíssem esses programas pela rede sem nenhum custo. (COMM, 2009, p.2).

O Brasil (os brasileiros) tem se destacado no uso de redes sociais. Segundo dados da *We are Social*, agência multinacional especializada em pesquisas de mídias sociais, 26% da população mundial (ou 74% das pessoas com acesso a internet) participavam, em janeiro de 2014, de alguma rede social on-line. O Brasil se destaca. O país, que possui 49% de sua população conectada à internet, é o segundo país com o maior número de usuários no Facebook – maior rede social do mundo, com 1,4 bilhão de usuários: 65 milhões de pessoas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. A vice-liderança fez com que a revista americana *Forbes* publicasse em 2013 um artigo intitulado “The Future of Social Media? Forget about the U.S., Look to Brazil”. O Brasil é ainda o terceiro país latino-americano que mais acessa o Facebook em celulares ou *tablets*.

Mas o que tudo isso tem a ver com os historiadores? Como o universo das redes sociais na internet pode se encaixar com o universo da história? É possível dar algumas respostas para essas perguntas. Redes sociais devem interessar aos historiadores por vários motivos. Tendo em vista que um artigo possui limitações naturais de tamanho, sejamos breves nesta exposição: 1) as redes sociais na internet por si só representam um fenômeno social e histórico; 2) as redes sociais podem ser tomadas como fontes históricas para pesquisas; 3) as redes sociais on-line são espaços tanto de divulgação da história, quanto de ensino (plataformas educacionais) e de disputas e debates entre historiadores.

Visando compartilhar práticas nesta área que nos permitam melhor compreender o cardápio de possibilidades que as redes sociais podem ofertar ao historiador, apresento nas próximas páginas uma experiência à qual estive à frente nos últimos seis anos: a rede social on-line Café História. O Café é hoje a ou uma das maiores redes sociais de história da internet, participando dela milhares de brasileiros, a maioria com formação e atuação profissional em história. Falar do *Café História* como caso



de estudo nos interessa não só pela abrangência desta experiência, mas porque ele tem sido um verdadeiro laboratório de estudos sobre história digital e a história em redes sociais, compreendendo as três dimensões que acredito terem sido impactadas pelas novas mídias: ensino, pesquisa e divulgação. Vejamos, então, como surgiu, por que foi criado, como funciona e quem participa desta rede social de história. Como se trata de um projeto desenvolvido pelo autor deste artigo, escrevo em primeira pessoa.

3 CAFÉ HISTÓRIA: OS HISTORIADORES ESTÃO NA REDE

Lançado em 18 de janeiro de 2008, o *Café História* é uma rede social on-line voltada para estudantes, professores e pesquisadores em história, mas também aberta ao grande público, independente de formação profissional. Foi construída a partir de um site chamado *Ning*, palavra chinesa que significa “paz”. O *Ning* é uma plataforma americana on-line fundada em outubro de 2005, em Palo Alto, Califórnia, por um antigo empreendedor da internet chamado Marc Andreessen, desenvolvedor do mais famoso navegador de internet dos anos 1990, o *Netscape Navigator*. Em linhas gerais, a plataforma *Ning* permite que qualquer pessoa crie a sua própria rede social na internet. Não uma comunidade ou um grupo, como é comum em redes convencionais como o *Orkut* ou o *Facebook*, mas uma rede social completa. Em 2008, ano da criação do *Café História*, o *Ning* era a melhor opção disponível no mercado para aquele tipo de empreendimento: era gratuito, disponível em português e trazia ferramentas on-line já bem conhecidas pelos internautas, tais como fóruns e bate-papo².

A ideia de criar o *Café História* originou-se de uma preocupação pessoal e profissional que eu vinha perseguindo há alguns anos: combinar minhas duas áreas de formação, história e comunicação, em um único espaço virtual. Havia uma lacuna enorme em se tratando de divulgação de história na Internet. *Sites* específicos para esse fim ou não existiam ou eram severamente limitados em termos de ferramentas e propostas. Além disso, a própria comunicação entre os pesquisadores da área carecia, a meu ver, de uma plataforma on-line centralizada, dinâmica e de simples navegação. Esses foram (e são até hoje) os dois principais objetivos do *Café História*: promover a interação entre historiadores e divulgar a história para o grande público.

Uma vez definidos os objetivos do *Café História* e a plataforma onde eu o construiria, deparei-me com os seguintes desafios: qual deveria ser o formato dessa rede? Que aspectos ela deveria privilegiar? Que parâmetros técnicos e editoriais eu deveria

² Em termos tecnológicos, o *Ning* é um exemplo de *Saas*, isto é, “Service as a Serve”. De acordo com o site especializado em tecnologia *Webholic*, *Saas* é “um conceito de software oferecido em forma de serviço ou prestação de serviços. O software é executado em um servidor remoto. Não é necessário instalar o sistema no computador do cliente, basta acessá-lo pela internet”. Definição em: <http://webholic.com.br/2010/06/07/voce-sabe-o-que-e-saas-paas-e-iaas/> Acesso em 8 de abril de 2014.



utilizar para assegurar a realização de meus objetivos? Para responder a essas perguntas, realizei o mapeamento e a análise de diversos *sites*, grupos, comunidades, *blogs* e outros projetos on-line já existentes no campo da história. Nessa investigação, acabei constatando que produtos dessa natureza não só eram reduzidos e limitados do ponto de vista comunicacional, como também havia uma separação injustificada entre as opções ali existentes: de um lado, estavam páginas que apenas divulgavam conteúdos; de outro, páginas unicamente sociais, isto é, que funcionavam apenas como espaços de discussão. São nichos legítimos, sem dúvida alguma. Mas minha ideia, com o Café História, era fugir desse esquematismo excessivo, não fazer nem uma coisa nem outra, mas sim cruzar essas duas perspectivas. Sem essa dupla efetividade eu não poderia contemplar os objetivos da rede. Tendo isto em mente, o Café História nasceu com uma estrutura híbrida. É um misto de *rede social* com *portal de conteúdos*.

Como rede social, o Café História é uma experiência completa: possui fóruns, vídeos, grupos, blogs, vídeos e eventos, podendo ser compreendida a partir daquilo que Pierre Levi chamou de “inteligência coletiva”, isto é, uma força social e coletiva autossustentável que por meio de conexões sociais e da mobilização e combinação de determinadas competências resolve problemas e promove questões que são de interesse de todos, sem que necessariamente ocorra uma relação de interdependência entre os indivíduos. Mas o Café História vai além. Como portal de conteúdos, sua proposta é também oferecer conteúdo original para os participantes da comunidade. A administração, neste sentido, além de atuar como mediadora de um espaço essencialmente colaborativo, atua como produtora. No Café História, os internautas se encontram para saber dos lançamentos em história, as últimas notícias da área, para ter acesso a textos de especialistas, descobrir tendências e pesquisas recentes em história. Esta dupla-estrutura da rede foi fundamental para o sucesso que a rede alcançou nos anos seguintes.

Em termos técnicos, esse perfil híbrido do Café História significou repensar, inovar e subverter a estrutura que o Ning oferecia. Explico. Todas as redes construídas na plataforma, possuem uma identidade bem semelhante. São disponibilizadas aos criadores estruturas modulares padrão, abastecidas pelos participantes da rede: fóruns, vídeos, fotos, bate-papo, grupos (subcomunidades), *blogs* e páginas pessoais. Cada estrutura modular dessas, que corresponde a uma ferramenta social, pode ocupar um lugar diferente na página principal. Nada é fixo. O criador da rede escolhe, inclusive, se usará todas ou apenas algumas. É como uma sala de estar: o dono da casa pode, de tempos em tempos, mudar a configuração do ambiente. Trocar o sofá de lugar com a estante ou a mesa de centro com o revestimento. A flexibilidade da plataforma, porém, acaba aí. Em termos práticos, isso me permitiria apenas atingir um objetivo: o de criar um espaço de trocas e interações entre historiadores. Para escapar desse modelo pouco maleável e assegurar também a criação de um espaço



de disponibilização de conteúdo próprio, espalhei várias caixas de textos pela página principal. Tradicionalmente, esse tipo de módulo é usado no Ning para que os criadores das redes divulguem avisos e notícias curtas aos participantes. No Café História, utilizei esse recurso de forma diferente. Esses módulos me serviram para divulgar os conteúdos originais da rede, aqueles produzidos pela administração. Cada caixa de texto virou uma seção específica: resenhas de livros, resenhas de filmes, artigos, matérias e entrevistas.



Imagem: Layout do Café História em 2014

A origem do nome *Café História* também foi bastante pensada como elemento estratégico. Eu buscava um nome universal, fácil de decorar e que fosse significativo para o universo da história. O café é uma bebida universalmente conhecida e apreciada. Sua pronúncia é praticamente a mesma em quase todas as línguas e ainda é sinônimo de cafeteria, espaço agregador e de ponto de encontro para pessoas. Da Ásia à Europa, passando pelas Américas, a imagem do *Café* inspira a troca de ideias, a conversa. Um lugar certamente tradicional mas que é, hoje, ao mesmo tempo, modernizado, vide os *cybercafés*. Além disso, o café, para os historiadores, mais do que uma bebida, remete a um dos ciclos econômicos mais importantes da História do Brasil. Estas são as justificativas do nome.

Antes do lançamento oficial, o Café História ainda demandou muito trabalho: produção dos primeiros conteúdos, desenho da parte gráfica (do cabeçalho aos ícones), escolha do nome, das cores e das fontes, aplicação de um projeto-piloto e, finalmente, a ampla divulgação da rede para o grande público, o que foi feito através de *flyers*, boca-a-boca e internet. Em pouco tempo, a rede se revelou bem-sucedida. Em apenas uma semana, 300 pessoas já haviam se cadastrado no Café História. Quem se cadastra pode comentar todos os conteúdos da rede, adicionar fotos, vídeos, criar fóruns, publicar mensagens de *blogs* e enviar mensagens para outros membros da rede. Quem não se cadastra, pode acessar a totalidade da rede, ler todos os seus conteúdos. Mas não pode interagir.

Em seis anos, o Café História alcançou um crescimento significativo para um projeto sem recursos financeiros ou equipe de trabalho própria. Os números de monitoramento, registrados através da ferramenta Google Analytics, nos ajudam a ter a dimensão do seu tamanho. São cerca de sete milhões de visitantes únicos, entre janeiro de 2008 e janeiro de 2014, e cerca de 20 milhões de páginas da rede acessadas. Entre quatro e oito mil pessoas acessam a rede por dia. São pessoas oriundas de mais de 400 cidades brasileiras e do exterior. Em média, cada pessoa acessa três páginas do Café História e permanece na rede por aproximadamente três minutos. Esses números, é importante frisar, possuem ainda uma função estratégica para o gerenciamento da rede: é a partir da leitura e da análise desses gráficos, tabelas e relatórios que tomo as principais decisões. Tais métricas me informam que conteúdos fazem mais sucesso, em que regiões do Brasil o Café História possui maior e menor penetração, que páginas possuem maior rejeição ou quais são os participantes com perfis de lideranças.

Além dos números fornecidos pelo Google Analytics, aqueles registrados no próprio Café História dão conta do tamanho da rede. Em maio de 2014, época de elaboração deste texto, o Café apresentava a seguinte configuração: 56.295 membros cadastrados, 996 grupos de estudos criados, 1.412 fóruns de discussão, 2.872 vídeos, 7.935 fotos e 15.734 postagens de *blog*. No que diz respeito ao conteúdo original, isto é, produzido pela própria administração da rede ou por seus colaboradores, já são mais de 100 os textos publicados, entre artigos, reportagens, entrevistas e resenhas.

Mas não são apenas os números que atestam o êxito do projeto. O envolvimento original dos usuários com a rede também. O caso de Renata Araújo Machado, professora de história da Escola Estadual Hosana Salles, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo, ilustra bem esse ponto. A escola atende a alunos da zona urbana e da zona rural nos ensinamentos fundamental e médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013, Machado criou um grupo de estudos no Café História chamado “Escola Prof.^a Hosana Salles”. Todos os alunos foram inscritos no Café História e, em seguida, no grupo, que se definia da seguinte forma:



Grupo para discussão de temas que envolvem os conteúdos curriculares das disciplinas ministradas por esta unidade de ensino. Também é um espaço aberto para os membros do Café História que desejarem contribuir para o desenvolvimento dos nossos alunos. (MACHADO, 2013, <http://cafehistoria.ning.com>).

No grupo, a professora criou fóruns que abordavam conteúdos de sala de aula, além de fóruns sobre atividades escolares diversas, como passeios e viagens. Outros docentes da escola, que lecionavam diferentes disciplinas, também acabaram participando do projeto, fazendo da inclusão e da interdisciplinaridade, suas grandes marcas. Vale destacar ainda que, nesses fóruns, os alunos da escola discutem os conteúdos vistos em sala não só entre si, mas também com outros participantes da rede, evidenciando que a história não é um conhecimento compartimentalizado pelo/do currículo escolar, mas algo vibrante, que interessa às pessoas em geral, um conhecimento que gera debates, polêmicas, discordâncias, enfim, algo que nunca se dá por terminado. O grupo “Escola Prof.^a Hosana Salles” chegou a ser objeto de uma matéria da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Espírito Santo sobre inovação educacional. Oficialmente, o projeto chamava-se “Tecnologia do conhecimento: integrando história e informática”.

Essa experiência é apenas um exemplo de uso democrático e criativo da rede. Há uma série de outros grupos interessantes, entre os quais destaco: “Concursos, vagas e oportunidades de pesquisa”, criado com o intuito de compartilhar oportunidades de trabalho para pesquisadores e professores de história; “Palestras, cursos e oportunidades”, onde os membros divulgam eventos em história e onde ficam sabendo de outros que estão acontecendo naquele momento, e “Regulamentação do historiador”, grupo onde os participantes acompanham as últimas novidades referentes à regulamentação da profissão de historiador. São quase mil grupos ativos hoje na rede. De forma parecida, mas não igual, funcionam os fóruns e *blogs* que existem dentro da rede. Os primeiros, geralmente discutindo assuntos históricos em voga, enquanto que o segundo é um espaço mais livre, onde o participante publica o que deseja, desde poesias até artigos.

O Café História é um organismo vivo, uma rede social on-line que, apesar de apresentar características de portal de conteúdo, como vimos, depende fundamentalmente da força dos usuários, das milhares de pessoas que o acessam e colaboram produzindo conteúdo e interagindo. É um ambiente dinâmico e altamente ramificado. Enquanto alguns grupos se encontram sempre muito movimentados, outros não chegam a se desenvolver plenamente ou apresentam fluxos intermitentes. O mesmo acontece com fóruns. Um debate, por exemplo, sobre história do futebol, pode estar condicionado à realização periódica de um campeonato importante, como a Copa do Mundo, voltando a ser ativo de tempos em tempos e não de forma contínua.



A atualização do Café História é feita uma vez por semana pela administração. Vários pesquisadores e professores universitários colaboram com a rede, seja dando entrevistas ou fornecendo artigos exclusivos, o que reforça a vocação colaborativa da plataforma. Quanto à mediação, o volume de trabalho é grande. Conteúdos adicionados pelos participantes passam diariamente por uma filtragem prévia. É impossível (e desnecessário) fazer uma triagem completa de tudo o que sobe ao Café. Mas existe um controle parcial. Fóruns, grupos, fotos e vídeos necessitam de autorização antes de serem publicados. Da mesma maneira, novos participantes também precisam ser liberados, após o cadastro na rede. Tais medidas existem para preservar a coerência da rede e oferecer segurança aos seus participantes. Sem ela, a rede fica suscetível à publicação de conteúdos impróprios ou ofensivos, e também a ataques de perfis maliciosos (*spammers*).

Como qualquer rede social on-line o Café História também enfrenta obstáculos. Discussões que começam acadêmicas, mas acabam envolvendo ataques pessoais, por exemplo, acabam acontecendo de tempos em tempos. Como a rede é muito grande, a colaboração dos próprios participantes tem sido fundamental para realizar esse aspecto do trabalho de moderação, alertando a administração da rede sempre que necessário para essas áreas de conflito. Há ainda a atuação dos chamados *trolls*, pessoas que agem como provocadores em ambientes virtuais, inflamadores de discussões, além de *links* maliciosos, que podem levar a *sites* ofensivos ou que contenham vírus.

O Café História passou nos últimos anos por diversas mudanças: mudou as cores, ganhou novas seções, diversificou suas ferramentas. A mudança mais importante, porém, se deu na concepção da estrutura da rede. O Café História continua sendo uma rede social construída na plataforma Ning. Esse é o seu núcleo. Mas a ideia do Café História enquanto rede foi ampliada. Em maio de 2014, a rede Café História compreendia também um perfil no Twitter, com mais de 17 mil seguidores, e outro no Facebook, que já ultrapassa as 230 mil curtidas. Além disso, o Café História possui um canal próprio no Youtube, o “Café História TV”, superando a marca dos 2.700 inscritos. Por fim, o Café História também tem feito parcerias com universidades, editoras, produtoras e programas de pós-graduação em história. Foram realizadas conjuntamente com essas instâncias palestras, concursos, estratégias de divulgação de eventos, oficinas, minicursos, conferências e laboratórios sobre variados assuntos.

4 CONCLUSÃO

É fundamental destacar que redes sociais não são uma novidade. Redes sociais são formas de sociabilidade antiquíssimas. Desde tempos imemoriais, o homem estabelece redes sociais: no clã, nas sociedades, nas cidades, no campo, no traba-



lho, na família, na comunidade internacional, etc. Em seu livro *Poesia e Polícia – Redes de comunicação na Paris do século XVIII*, Robert Darnton sublinha:

Agora que as pessoas passam a maior parte do tempo trocando informações – seja enviando mensagens de celular, seja postando no *Twitter*, fazendo *download* ou *upload*, codificando, decodificando ou simplesmente conversando pelo telefone –, a comunicação se tornou a atividade mais importante da vida moderna. Em larga medida, ela determina o curso da política, da economia e do entretenimento comum. Constituindo um aspecto da existência, parece algo tão amplamente disseminado que pensamos viver num mundo novo, numa ordem sem precedentes, a qual chamamos “sociedade da informação”, como se as sociedades anteriores pouco se preocupassem com a informação. O que haveria para comunicar, imaginamos, quando os homens passavam os dias atrás de um arado e as mulheres só se reuniam esporadicamente, na bica de água da cidade? Isto, está claro, é uma ilusão. A informação permeou toda a ordem social desde que os seres humanos aprenderam a trocar sinais. As maravilhas da tecnologia da comunicação no presente criaram uma falsa consciência acerca do passado – até mesmo a ideia de que a comunicação não tem nenhuma história, ou nada teve de relevante para examinarmos, antes da era da televisão e da internet, a menos que, com certo esforço, remontemos a questão ao tempo do daguerreotipo e do telégrafo. (DARNTON, 2014, p. 7-8).

Lembrar da existência de redes de comunicação em tempos passados é altamente pertinente. Darnton, portanto, faz uma ressalva importante. Por outro lado, ao se recuperar essa tradição, não podemos escamotear a originalidade e a especificidade das novas redes sociais, as virtuais. Embora elas guardem semelhanças com essas antigas redes, não são apenas continuidade, possuindo também características únicas, inovadoras. Da mesma forma que seus impactos sociais, políticos, culturais e econômicos. As sociedades do passado e do presente são afetadas de diferentes formas, envolvem-se de diferentes formas com as redes.

No ensino, na pesquisa ou na divulgação, as redes sociais se transformaram hoje em uma opção concreta no campo da história. Mais do que uma ferramenta, as redes sociais, ao operarem com conceitos como autoria compartilhada, colaboração, comunidades, ativismo, liderança, estão proporcionando uma oportunidade importante para se reavaliar os paradigmas da comunicação que hoje regem os espaços institucionais do *fazer história*. Das estruturas organizacionais dentro das faculdades até o relacionamento entre professores e alunos e entre os conteúdos acadêmicos e o grande público. Em um mundo cada vez mais conectado em rede, este momento dever ser tomado como estratégico.



Ainda é cedo para apontar todas as contribuições que as novas tecnologias, principalmente as redes sociais on-line, podem dar para o campo da história e da educação. Em grande medida, esses são campos que precisam ser experimentados. Neste sentido, a elaboração de projetos como o Café História são fundamentais e legítimos. Eles nos ajudam a enxergar a extensão destas questões. Mas uma coisa já é certa: não se trata apenas de uma questão técnica, mas principalmente uma questão de paradigma.

Referências

ARNO, Christian. Brazil: A social Media Marketer's Gold Mine. In: *Social Media Today*. Publicado em 5 abril de 2013. Disponível em: <<https://socialmediatoday.com/christian-arno/1337541/brazil-social-media-marketing-gold-mine>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

BALHANA, Altiva P.; WESTPHALEN, Cecília Maria. Emprego de Computadores na História. *Revista de História*. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 46 (94), p. 641-644, abr./jun. 1973.

BARROS, José D 'Assunção. A história serial e a história quantitativa no movimento dos Annales. *História Revista*, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21693/12765>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

BULLOUGH, Vern L. The computer and the historian – Some tentative beginnings. *Comput Humanit*, v. 1, p. 61-64, 1966.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. O Uso da Computação em História. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Hector Perez. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Cf. LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Cf. SHORTER, Edward. *The historian and the computer: a practical guide*. Michigan: Universidade de Michigan, 1975.

COHEN, Daniel J. et al. Interchange: the promise of digital history. *Journal of American History*, v. 95, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.journalofamericanhistory.org/issues/952/interchange>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

COMM, Joel; BURGE, Ken. *O poder do Twitter*. São Paulo: Editora Gente Liv e Editora, 2009.

DARNTON, Roberto. *Poesia e polícia. Redes de comunicação na Paris do Século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p.7-8.



DAUBEZE, Yvette; PERROT, Jean-Claude. Un programme d'étude démographique sur ordinateur. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. EHESS, 1972. p. 1047-1070.

DOLLAR, Charles M. Innovation in historical research: A computer approach. *Computers and the Humanities*, v. 3, n. 3, p. 139-151, 1969.

FIGUEIREDO, Luciano R. História e Informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 419-509.

FROGER, Jacques. *La critique des textes et son automatisation*. Paris: Dunod, 1968.

GAZONI, Karolina. Alunos da Escola Hosana Salles usam rede social para debater história. In: *JusBrasil*. Disponível em: <<http://gov-es.jusbrasil.com.br/politica/6003946/alunos-da-escola-hosana-salles-usam-rede-social-para-debater-historia>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

HOMES, Ryan. The Future of social media. Forget about US and look at Brazil. In: *Forbes*, 12 de dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.forbes.com/sites/ciocentral/2013/09/12/the-future-of-social-media-forget-about-the-u-s-look-to-brazil>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. *The territory of the historian*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

LÉGARÉ, Jacques; LAROSE, André; ROY, Raymond. Reconstitution de la population canadienne au XVIIe siècle: méthodes et bilan d'une recherche. *Recherches sociographiques*, v. 14, n. 3, p. 383-400, 1973.

MARRIOTT, Ian. The authorship of the Historia Augusta: two computer studies. *Journal of Roman Studies*, p. 65-77, 1979.

NEVES, Guilherme Pereira das. O Sonho de Comenius: o uso de microcomputadores em uma pesquisa de história social. In: *História Hoje: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: Taurus/Timbre, 1990. p. 208-214. (Anais do IV Encontro da ANPUH-RJ).

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. Ciberhistória. *Revista Museu*. 2005. Disponível em <<http://www.revistamuseu.com.br>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves de. Ciberhistória. *Revista Museu*. 2005. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br>>. Acesso em 9 abr. 2014.

PROWN, Jules David. The Art Historian and the Computer: An Analysis of Copley's Patronage 1753-1774. *Smithsonian Journal of History*, p. 17-30, 1966.

RHOADS, James B. The historian and the new technology. *American archivist*, v. 32, n. 3, 1969. p. 209-213; LADURIE, Emmanuel Le Roy. L'histoire immobile. In: *Annales. Économies, sociétés, civilisations*. EHESS, 1974. p. 673-692.



SPYER, Juliano. *Conectado. O que a internet fez com você e o que você pode fazer com ela*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. p. 28.

USO do Facebook em celular beira 60%. Caderno Link (O Estado de São Paulo). São Paulo. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/quase-60-usam-facebook-em-aparelho-movel/>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

Ver: <<http://cafehistoria.ning.com/group/escolaprofhosanasalles>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

Ver: <<http://wearesocial.net/blog/2014/01/social-digital-mobile-worldwide-2014>>. Acesso em: 9 abr. 2014.



ÁUDIO NA ESCOLA – EXERCÍCIOS DE (RE)CONHECIMENTO DE IDENTIDADES PELA MEDIAÇÃO DOCENTE

Rafael Sbeghen Hoff¹

Um homem que tem algo a dizer e não tem ouvintes está em má situação. Porém em situação pior estão os ouvintes que não encontram quem tenha algo a lhes dizer.

Bertold Brecht

Escolas, TICs e áudio

O ambiente escolar há muito tempo deixou de ser restrito à sala-de-aula ou ao espaço limitado pelos muros da instituição. Na percepção contemporânea, a comunidade escolar é composta por educandos e educadores, mas também por todo o contexto de vida (e dos agentes nela inscritos) destes. Assim, temos a construção prática daquilo que Pozenato (2003) chama de regionalidade, ou seja, uma rede ou sistema formado por elos que ligam agentes dentro deste campo simbólico, de maneira randômica e com maior ou menor grau de conectividade entre eles. Definindo diferentes critérios a serem considerados por quem olha para este campo simbólico, a rede muda sua configuração.

Nessa perspectiva de regionalidade, a região pode ser configurada sobre o espaço físico a partir de elementos subjetivos, não tangíveis, e sempre arbitrários (por parte de quem os define). Se a palavra *régio* é originada de Rex (território sob a influência do rei – Idade Média), podemos também perceber uma ordem neste sistema, qual seja a identificação de um (ou mais) centros ou pólos em torno da qual (dos quais) gravitam os elementos componentes deste sistema. Mudando os critérios que definem a regionalidade, mudam também os pólos gravitacionais.

Exemplo disso seria a configuração de uma turma de alunos. Em sala-de-aula, numa determinada disciplina, alguns alunos demonstram pró-atividade e envolvimento nas tarefas propostas por possuírem mais desenvoltura ou mesmo por afinidade afetiva com o educador. Muda a disciplina e o ambiente (ex. Educação Física) e os papéis mudam, a liderança do grupo é exercida por outros agentes e o capital simbólico pode passar de habilidades cognitivas ou rapidez de raciocínio para força e velocidade.

1 Professor do Depto. de Comunicação Social da Universidade de Santa Cruz do Sul, mestre em Letras e Cultura Regional, doutorando no PPGCOM/UFRGS.



Essa mudança de papéis também acontece na sociedade em que a Instituição Escolar está inserida. Ora a autoridade é exercida pelos familiares, ora pelos professores, ora pelos símbolos midiáticos. É inegável a presença e a relevância dos conteúdos midiáticos na (in)formação dos educandos do século XXI. Mas a mediação se faz pelos filtros, pelos critérios e pelos interesses de outros agentes como o veículo de comunicação, o repórter, o grupos de pressão e poder... E o ambiente escolar parece ter, por muito tempo, se omitido do seu papel crítico e formador diante das estratégias de manipulação e/ou orientação midiática sobre a sociedade, consolidando uma imagem de aparelho ideológico do Estado althusseriano.

[...] a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2005, p.10)

Não é segredo que a perspectiva educacional de Paulo Freire trata sobre uma aproximação da Educação como processo do contexto vivencial dos educandos e educadores. Como afirma Jovino Pizzi, “o método Paulo Freire pode ser considerado como um método hermenêutico-fenomenológico das práticas cotidianas, pois se trata de ler o mundo e de compreender o sentido das experiências vivenciadas em um contexto partilhado com os demais. [...] Não se trata, pois, de uma lógica ou de uma análise quanti-qualitativa, ou seja, de um processo meramente instrumental, mas de interações de um sujeito com seu mundo e com as pessoas do seu entorno.” (PIZZI, 2010, p. 98-99)

A perspectiva freireana reforça que a educação deve ser vista como um processo contínuo, pois “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. (FREIRE, 1996, p. 68)

Traduzindo essa perspectiva para uma práxis, o educador tem como desafio dar voz à pluralidade na teia da diversidade que é o ambiente escolar. Para Muniz Sodré (2014) a incorporação das linguagens tecnológicas ao processo de ensino-aprendizagem se faz indispensável na contemporaneidade.

Tecnologia é a razão ou a linguagem da técnica. A consciência do homem contemporâneo é fortemente moldada não apenas pelos objetos técnicos de que dispõe, mas principalmente por um “coração” afinado com a ambiência tecnológica. Como toda aprendizagem co-



meça a partir da ambiência (família, meio natural etc.), o diálogo educacional incluirá necessariamente os pressupostos tecnológicos do modo de existência. (SODRÉ, 2014)

Para o estudioso, é preciso transcender os muros da escola e entendê-la como ambiente simbólico, entrelaçado com outros campos sociais, e defende a remodelação da educação e da própria identidade escolar, agregando sobre essa ruptura uma nova forma de educar privilegiando a diversidade expressa nas linguagens que emanam da comunidade escolar.

Eu falo de desprendimento físico, de escola entendida como centro imóvel de transmissão de conhecimento e formação humana. Escola é, na verdade, uma forma moderna (assim como a democracia e o mercado são formas) da socialização do saber. Essa forma não deveria ser monológica, nem monocultural, e sim o processo de incorporação e diálogo com todos os saberes circulantes num grupo humano qualquer. Seria essa a ecologia dos saberes. (SODRÉ, 2014)

A linguagem oral, no processo de socialização, ganha destaque por anteceder o letramento e a alfabetização. E a comunicação acústica, pensada como rádio-escola, se torna um instrumento passível de promover a integração, a socialização e visibilidade dessas linguagens, dessa diversidade de que fala Sodré. “O rádio possui uma característica toda própria para converter, na mente do ouvinte, idéias, palavras e ações em imagens auditivas. Mediante o emprego de técnicas podemos criar uma tela na mente da pessoa, levando-a a imaginar o sentido daquilo que queremos criar” (CESAR, 2005, p. 141)

A cultura do ouvir impõe ao ouvinte um exercício intelectual de construção de imagens ou paisagens sonoras, construídas a partir de suas experiências ou mesmo pela capacidade de imaginar e inventar relações entre os signos acústicos e seus significantes/significados.

Os sons provocam a criação de cenários mentais, geram imagens endógenas. [...] A criação de imagens endógenas geram o que Dietmar Kamper chama de ‘fantasia’. Quando o ouvinte gera suas imagens endógenas a partir do meio rádio, temos uma confluência de realidade e ficção, de realidade e fantasia; uma fantasia que é ‘ao mesmo tempo coercitiva e liberatória, trivial e esotérica, uma espécie de morte e uma maneira de vida’ (Wulf e Borsari, 2002). (MENEZES, 2007, p. 98)

Esse campo da criação de imagens endógenas, ou seja, de imagens que não estão prontas ou definidas conforme Hans Belting (apud MENEZES, 2007), se apre-



senta ao processo de ensino-aprendizagem como um campo fértil para a “desconstrução do olhar” ultrapassando a percepção sensorial da visão. Desenvolve um espaço de experimentação e de vivência, afinados com aquilo que se entende fazer parte do aprendizado.

Porém, tão ou mais importante do que a disponibilidade e a instrumentalização técnica sobre os meios populares de comunicação, como o rádio, talvez seja a preocupação necessária com o conteúdo e sua apropriação por parte da comunidade escolar, entendida como esse sistema que abrange educadores, educandos e seus entornos. Neste ambiente, é preciso manter foco sobre os objetivos da comunicação como instrumento pedagógico, num sentido de comunicação popular, como enaltece Peruzzo:

A participação popular implica uma decisão política e o emprego de metodologias operacionais que o favoreçam. Em matéria de comunicação, não basta incentivar o envolvimento. É necessário criar canais para tanto e mantê-los desobstruídos. Isso tem a ver com objetivos estratégicos, ou seja, aonde se quer chegar. (PERUZZO, 1998, p. 276)

As políticas de democratização do acesso aos meios de comunicação são variadas e nem sempre têm como protagonistas as instâncias públicas de governo. Muitas delas são capitaneadas por pessoas envolvidas direta ou indiretamente com movimentos sociais e até mesmo com instituições não-governamentais preocupadas com a promoção da autonomia cidadã de suas relações. Mais do que isso, a ecologia da educação acredita e defende que a escola não é mais o lugar principal da transmissão do conhecimento, como ampara Lévy.

A inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). [...] Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretendo sujeito inteligente nada mais é que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe (LÉVY, 1993, p. 135)

A mídia, nesse contexto de ecologia da educação, é outro microator que interage através das TICs e que influencia, se não *o quê* as pessoas pensam e falam, pelo menos *sobre o quê* pensam e falam.

Por outro lado, retomando a discussão sobre a produção e difusão dos conteúdos acústicos, vale ressaltar a importância da adaptação do meio rádio com a época da convergência de mídias. Portabilidade e individualidade são práticas incorporadas ao cotidiano de educandos reforçadas por avanços e acessibilidade às tecnologias,



tais como aparelhos de telefone celular com captação *streaming* de emissoras de rádio em Frequência Modulada (FM), armazenamento e reprodução de arquivos portáteis de áudio (podcasts), fones de ouvido, para nos mantermos apenas em alguns elementos da/na comunicação acústica.

Outro aspecto importante sobre a influência das internet e plataformas digitais multimidiáticas sobre o *fazer* rádio está na produção e divulgação de conteúdos de maneira integrada e interagente, ou seja, publicação de conteúdos em textos e imagens (nos blogs, sites, mídias sociais, etc.) que apoiam e complementam as mensagens acústicas difundidas. Essa perspectiva amplia as capacidades de comunicação e interação da mensagem acústica, bem como exige habilidades e desenvolvimento de reflexões mais apuradas sobre os conteúdos a serem publicizados, tentando dar conta do contexto em que são produzidas/assimiladas.

Para Canclini (1997, 247-248),

é no contexto da apropriação da cena pública pelos meios eletrônicos de comunicação, que se converteram nos principais formadores do imaginário coletivo, que estão presentes os cenários de consumo onde se forma o que poderíamos chamar de bases estéticas da cidadania. (NUNES, 2001, p. 236)

Retomando as contribuições dos avanços tecnológicos para o ambiente radiofônico, a rádio-escola hoje não depende mais de concessões públicas de radiodifusão para chegar à comunidade. Por meio da contratação de serviços de hospedagem de rádios online ou mesmo pela disponibilização periódica de conteúdos sonoros em arquivos para download nos blogs e plataformas de compartilhamento de áudio (ex. www.soundcloud.com) é possível fazer a mensagem ir além do ambiente físico da escola.

Para a efetiva constituição de uma rádio-escola que promova a cidadania e a formação política dos agentes envolvidos nessa teia, é preciso consolidar uma metodologia de atuação dos educadores e educandos. Mais do que impor modelos, uma das premissas da rádio-escola deve ser a experimentação. Promover a criatividade na busca da manifestação cultural autêntica dessa comunidade parece ser um percurso difícil e construído aos poucos, uma vez que as práticas mercadológicas de programas radiofônicos infantis (tomados aqui como exemplo) em emissoras comerciais tendem a reproduzir conteúdos e modelos estéticos adultos e consolidados, muitas vezes reduzindo a infância (tida como *mote* dos programas) apenas à apresentação mirim.

A reflexão sobre as práticas, abertura a críticas e à participação de outros agentes são igualmente importantes nas estratégias didático-pedagógicas. O repensar



constantemente a escola e seu papel, bem como dos agentes desse campo social, desacomoda educadores e educandos, chamando-os à responsabilidade sobre suas atuações. Diferente de um instrumento educativo, a rádio escolar comunitária (que aqui é definida não por seu caráter tecnológico, como alcance ou potência, mas por sua estratégia comunicativa e de gestão) possui potencial para ser promotora de elementos mais profundos do que o conhecimento formal transmitido pela escola. Conteúdos como economia doméstica, direitos e deveres do cidadão e do consumidor, serviços e orientações de saúde são exemplos da diversidade de temas que podem ser trabalhados pelos comunicadores. As fontes, além daquelas encontradas na internet, podem ser encontradas na própria comunidade escolar, através da contribuição dos familiares dos alunos, agentes de saúde, profissionais ou acadêmicos que residam nas imediações da escola...

Essa concepção política sobre a atuação da rádio escolar comunitária fortalece o enfrentamento das dificuldades por seus agentes e contribui para a formação de uma identidade coesa, ainda que respeitando a diversidade e complexidade das realidades inclusas nesse campo social. Afinal, como afirma Nunes

[...] evitar reclamações, ligar-se às atitudes do dia-a-dia significa a não discussão, a não participação nos destinos da comunidade, da cidadania e do país. Se as rádios comunitárias erram ao promover certos candidatos, erram ainda mais quando adotam um discurso conformista ou quando mascaram as reais condições de vida da população. [...] Num país com elevado grau de analfabetismo como o Brasil, as rádios comunitárias teriam um importante papel, não determinando, mas influenciando a formação do senso crítico e estimulando a reflexão. (NUNES, 2001, p. 245)

No ambiente escolar, não raro encontram-se melindres entre gestores e docentes sobre a voz e as idéias dos estudantes. Ainda, por incrível que possa parecer na segunda década do século XXI, encontra-se a perspectiva de que os estudantes vão à escola receber conhecimento, reduzindo-os à condição de *tábula rasa*. Bertold Brecht já apontava entre 1927 e 1932, seu temor quanto ao uso do rádio como meio de distribuição unilateral de conteúdos sonoros. Para ele, se usado como dispositivo de comunicação, o rádio assumiria sua verdadeira vocação. “O rádio se tornaria, provavelmente, a melhor aparelhagem da vida pública, uma vasta rede de canais. Isto quer dizer, ele seria isso, se soubesse como receber, assim como sabe transmitir, se soubesse como deixar o ouvinte falar, assim como sabe fazê-lo ouvir.” (BRECHT, 1983, p. 89 apud MENEZES, 2007, p.50)

A essência democrática do rádio reforça a pluralidade de vozes e saberes na/da comunidade escolar. Como afirma Menezes,



[...] todo o processo de conhecimento é uma expressão de mestiçagens, uma negociação entre as diferenças, o cultivo das porosidades que permeiam, por exemplo, as formas de entonação e sotaque com que as pessoas falam a própria língua ou uma língua estrangeira. Assim, cultura implica altruísmo, complementaridade, tolerância e reconciliação. (MENEZES, 2007, p.120)

Retomando o papel do campo escolar para a relação dos cidadãos com a mídia, podemos assumir a perspectiva de uma atuação sobre mídia-educação que, segundo Belloni,

[...] tem objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação. [...] Neste contexto de modernidade radical, de ambivalência entre o global e o local na construção do mundo vivido e refletido, de obsolescência rápida dos saberes e das técnicas, o papel da escola em todos os níveis é cada vez mais a formação do cidadão competente para o futuro. (BELLONI, 2005, p.46-47)

Talvez tão urgente quanto a preparação para o futuro seja a preparação dos educandos para o presente e esta, sem dúvidas, deve começar pela formação dos professores. A seguir, este artigo trata de sugestões de exercícios para uso da mensagem sonora e do processo de captação-audição-reflexão como instrumentos didáticos.

Estratégias didáticas de uso do áudio na escola

Exercício 1 – História sem fim

A proposta deste exercício consistem em utilizar um gravador (digital ou analógico) que permita a gravação contínua da voz (não pode existir muita limitação de tempo de gravação para cada arquivo). Com o equipamento em mãos e um grupo de estudantes em sala, é proposto que a primeira pessoa comece uma história, contada em voz alta. A liberdade criativa sobre os personagens e o desenvolvimento da história mantém como eixo o nexos, o encadeamento entre os fragmentos (seja pela permanência de um ou mais personagens, seja pelo desdobramento das ações e fatos sugeridos). Em sequência (seguindo qualquer tipo de ordem estabelecida pelo educador), os estudantes vão dando sequência à história, dando forma, cor e sabor aos personagens e seus feitos, descrevendo ambientes e sensações, mostrando como as relações entre os elementos que compõem a narrativa se entrelaçam.



Podem ser estabelecidos critérios de tempo para cada integrante ou ainda trabalhar com a atenção e a diversidade a partir da intervenção direta do professor-mediador (a cada bater-de-palmas, outra pessoa deve continuar a história) sobre o exercício.

Ao final da história, contada com a participação de todos os integrantes da roda, o professor-mediador deve convidar a turma para ouvir o resultado final. Essa audição não precisa ocorrer imediatamente após a gravação, podendo existir como intervalo entre uma etapa e outra a avaliação do grupo sobre a atividade. Nesta avaliação, os educandos devem mensurar suas participações, as dificuldades encontradas no decorrer do exercício e as lições que a história passa ao ouvinte.

Após a audição da história, cada estudante pode ser convidado a traduzir seu conteúdo em forma de texto. Isso permitirá, em última instância, um exercício de memorização, atenção, interpretação e reorganização dos dados conforme os filtros e entendimentos de cada um. A leitura individual, em voz alta, destes textos (depois de finalizados) pode contribuir ainda mais para o entendimento sobre os elementos subjetivos nas narrativas. Alguns questionamentos podem sensibilizar como: 1) Todas as histórias escritas foram iguais?; 2) Por que existem diferenças entre essas histórias escritas se a história ouvida foi a mesma?; 3) Será que, assim como nós na sala-de-aula, todos os repórteres de rádio, tv e jornal que ouvem a mesma história contam-na da mesma maneira?; 4) Quais as possíveis implicações dessas diferentes maneiras de contar a mesma história para os personagens dela?

A educação para a mídia deve atentar não só para aquilo que é dito, mas como essa informação chega até as pessoas. A partir da sensibilização sobre o processo produtivo da mídia é possível construir uma atenção voltada aos discursos e aos jogos de poder implícitos em materiais jornalísticos e publicitários.

O exercício foi nominado aqui de história sem fim porque, a partir dos saberes e das práticas infinitas aglutinadas no ambiente escolar, é possível promover a interação entre turmas por meio dessas histórias, é possível ainda dar continuidade a elas a partir das reflexões apontadas ou fazer com que elas cruzem com conteúdos programáticos de disciplinas específicas a partir de uma provocação do educador.

Por fim, havendo um espaço de socialização destes resultados, não só a história mas também os comentários produzidos a partir da audiência podem ser disponibilizados como arquivos de áudio na internet para acesso irrestrito da comunidade escolar ou ainda difundidos pela rádio-escolar (rádio-poste, rádioweb), se a escola tiver uma.

Exercício 2 – Paisagem sonora

A fundamentação deste exercício está na associação de signos sonoros ao estímulo da construção de paisagens sonoras por meio de imagens endógenas e exó-



genas. Consiste basicamente em contar histórias, elaboradas individualmente ou em grupo, utilizando sons diversos.

O primeiro desafio proposto é que a história não contenha falas. Podem existir personagens, mas não é permitido exprimir nenhuma idéia por meio de palavras. Neste caso, pode-se excetuar exclamações do tipo “ui” ou “oh”. Risadas e choros, desde que não sejam expressados por palavras, podem incorporar as emoções dos personagens.

A história deve conter começo, meio e fim e uma ambientação. Esse consiste no segundo desafio – construir o local ou ambiente na narrativa por meio de sons. É preciso pensar que sons caracterizam os ambientes e uma pesquisa no entorno da escola ou no ambiente domiciliar podem contribuir para estender o exercício, fomentando o aspecto da pesquisa, da curiosidade e da busca de referências a partir da vivência de cada estudante.

O terceiro desafio deste exercício pode ser incorporado durante as gravações, por estímulo do educador. Neste caso, a tarefa será incorporar algo sugerido pelo docente e que não possui um som específico, exigindo que os membros da equipe elaborem um som para remeter àquela situação ou objeto. Como sugestões podem ser acrescentadas às histórias um sonho, um dinossauro, palavras que saltam dos livros ou ainda uma saudade, todos traduzidos em forma de sons.

Por fim, a execução da história deve acontecer de maneira contínua, sem paradas para edições, cortes ou apagamento de “erros”. Para tanto, deve ser dimensionado um tempo para os ensaios. As apresentações podem ser feitas com gravações individuais dos grupos ou, no caso de não existirem equipamentos adequados para captação e exibição, podem ser executadas “atrás” de um pano ou cortina, como teatro de fantoches, onde a história ganha forma pela capacidade e habilidade de produzir e encaixar sons em detrimento do estímulo visual.

A exigência de uma execução da história de maneira contínua lembra diretamente a forma como eram realizadas as radionovelas na época “de ouro” do rádio (1930-1940). Os sons podem ser produzidos por objetos (preferencialmente os não-eletrônicos) ou mesmo pelos corpos dos atores (palmas, galopar de um cavalo com batidas das mãos no peito, roncos e assovios, etc.). Tal contexto também exige dos integrantes do grupo a organização, abre espaço para a criatividade e permite uma “fuga” ao ambiente unissensorial da mensagem acústica, condicionando os ouvintes à posição de espectadores.

A avaliação da atividade deve ser dirigida para ambiência das histórias, ou seja, os outros sons que compõe a narrativa e que não referem-se diretamente aos personagens. Quantos desses sons são percebidos hoje em dia? Quais sons são característicos do nosso ambiente domiciliar? Como acontece o processo criativo de um som para algo que não produz sons? Como tudo isso aparece na linguagem



cinematográfica? Como os sons interferem na maneira como nos sentimos ou entendemos uma determinada cena na tv ou no cinema?

Exercício 3 – História dos outros

O exercício “História dos outros” consiste na turma toda ouvir uma mesma história, contada por alguém (personagem real ou fictício) uma única vez. Durante a audição, os educandos podem fazer anotações sobre o relato. Ao final da audição, eles devem construir um texto para ser gravado, com duração máxima de três minutos (entre 12 e 15 linhas). Esse texto deve ser um relato deles a respeito da história a que tiveram acesso, recontando-a em um determinado tempo a ser controlado pelo docente.

Com o texto em mãos, cada estudante deve ler em voz alta sua produção. Nenhuma alteração no texto pode ser feita depois do prazo terminado. Ao perceber que a história parece a mesma, mas em vários momentos os detalhes surgem e diferenciam-nas levemente, a atenção aos pequenos elementos de diferenciação devem ser ressaltados pelo mediador. Essa observação deve ser apontada pelo mediador durante ou após as leituras. O objetivo aqui é dar subsídios a uma discussão que aponta: quem conta um conto, acrescenta um ponto (ou subtrai). Na transcrição para a mídia-educação, é possível investir na leitura de um mesmo assunto em diferentes veículos (cuidando para que estes conteúdos sejam escritos por pessoas diferentes), mostrando que um mesmo fato pode ter várias versões e que em algumas delas, nem tudo é contado/mostrado pelo autor. Outra possibilidade é instigar a seguinte pergunta diante do grupo: qual versão vocês gostaram mais? E por quê? Tal reflexão pode dar pistas para uma melhor elaboração futura dos textos discentes, indiferente do formato.

Outra perspectiva que pode ser adotada sobre o mesmo exercício trata sobre o estímulo à criatividade, exigindo que os estudantes contem uma história de domínio da classe (episódio escolar, contos infantis, etc) sob a perspectiva de outro personagem que não aquele comumente aceito como o narrador. Podem ser sugeridos contar a história da “Chapeuzinho vermelho” na perspectiva do lobo, uma notícia daquelas analisadas anteriormente em sala-de-aula na perspectiva de outro personagem da mesma história ou ainda algo que tenha acontecido na própria escola e que seja de conhecimento da maior parte da classe. As histórias, ao final, devem ser compartilhadas em voz alta pelo autor.



Considerações finais

Tal exercício tem como proposta fundante a idéia de mudança de perspectiva, exercício da alteridade e de reconhecimento das diferentes “verdades” que compõem o mundo em sua complexidade.

A identidade, como elemento antropológico, filosófico e sociológico que nos diferencia e nos agrega é colocado em evidência a partir do reconhecimento do outro e de sua complexidade na relação comigo e com os outros elementos (coisas) que estão no mundo e fazem parte da experiência de vida. A mediação escolar parece, aos olhos do autor e em concordância com Hall, necessitada de ancoragem e referências.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (HALL, 2004, p. 75)

As sugestões aqui apresentadas não são fechadas e nem têm caráter de absolutizar a forma de aproveitamento dos conteúdos produzidos ou das estratégias empregadas. Quer apenas contribuir de maneira prática e instrumental com a prática docente em diferentes níveis, aproveitando alguns dos recursos midiáticos (ênfase para os que trabalham com mensagens acústicas) para uma mídia-educação (ou educomunicação, como queiram) crítica e cidadã. Em resumo, este artigo provoca educadores e professores à reflexão sobre a educação e o papel que a mídia pode exercer no processo de ensino-aprendizagem.

Mais do que isso, pensá-la como uma instância de produção de conhecimento que saiba lidar com os processos comunicacionais, incluindo todo o aparato midiático disponível na sociedade. A análise de diferentes formas e conteúdos midiáticos poderá fornecer elementos significativos para o gestor, para o professor e para o aluno em sala de aula e nos múltiplos espaços de que a escola dispõe, na medida em que esse professor-mediador estiver inteirado dos processos de produção cultural que se apresentam na mídia. (MELO e TOSTA, 2008, p. 61 apud SOUSA e SILVA, 2012, p. 102)

As idéias aqui sugeridas reforçam o caráter dialógico da educação, tanto entre os pares (educadores) quanto na relação didático-pedagógica com os educandos. Com isso, é proposto como exercício final a experimentação por parte de professores e educadores das estratégias aqui descritas, colocando em circulação os saberes advindos dessas oportunidades e a troca de sugestões sobre outros exercícios que venham a contribuir para a perspectiva contemporânea da mídia-educação.



Referências

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CESAR, Cyro. *Rádio: a mídia da emoção*. São Paulo: Summus, 2005.

NUNES, Márcia Vida. Rádios comunitárias no século XXI: exercício de cidadania ou instrumentalização. In: MOREIRA, Sonia Virgínia; BIANCO, Nélia R. Del (Org.). *Desafios do rádio no século XXI*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, José Eugênio de Oliveira. *Rádio e cidades: vínculos sonoros*. São Paulo: Annablume, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling. *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1998.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. [2003] Disponível em <http://www.uces.br/site/midia/arquivos/artigo_pozenato.pdf>. Acesso em 11/02/2014.

PIZZI, Jovino. Mundo da vida e educação: o sentido das experiências cotidianas. In: Streck, Danilo (et. al.) (org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SODRÉ, Muniz. A escola deveria incorporar a ecologia dos saberes. Disponível em <<http://revistaforum.com.br/blog/2014/02/a-escola-deveria-incorporar-a-ecologia-dos-saberes/>>. Acesso em 11/02/2014.

SOUZA, Elizabeth Gonçalves de; SILVA, Josemir Medeiros da. A educomunicação formando consumidores críticos da mídia, no ensino fundamental. In *Revista de C. Humanas*, v. 12, n. 1, p. 95-107. Viçosa: jan./jun. 2012.



PROMOÇÃO



PATROCÍNIO



APOIO FINANCEIRO



Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul
www.unisc.br/edunisc