

ISSN 1519-3993

**Revista  
de**

**FEQ**

**Educação  
PUC-Campinas**

---

**n. 27 - Jul./Dez. 2009**

DIÁLOGO ENTRE SABERES E EDUCAÇÃO

# Revista de Educação PUC-Campinas

## Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas

### Editora

Doraci Alves Lopes

### Editora Adjunta

Elizabeth Adorno de Araújo

### Editora Assistente

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

### Comitê Editorial

Doraci Alves Lopes

Elizabeth Adorno de Araújo

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

### Conselho Editorial Nacional

Alex Degan (PUC-Campinas)

Danilo Enrico Martuscelli (PUC-Campinas)

Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)

Erica Renata de Souza (PUC-Campinas)

Fernanda Furtado Camargo (PUC-Campinas)

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (PUC-Campinas)

Itamar Mendes da Silva (PUC-Campinas)

Ivone Cecília D'Ávila Gallo (PUC-Campinas)

Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)

José Donizeti de Souza (PUC-Campinas)

Luzia Siqueira Vasconcelos (PUC-Campinas)

Maria Eugênia Castanho (PUC-Campinas)

Maria Guiomar Carneiro Tomazello (PUC-Campinas)

Maria Sílvia (PUC-Campinas)

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas)

Mirian Faury (PUC-Campinas)

Newton César Balzan (PUC-Campinas)

Samuel Mendonça (PUC-Campinas)

Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Adriana Varani (UFSCAR)

Ana Waleska Mendonça (PUC-Rio)

Cleiton de Oliveira (UNIMEP)

Graziela Giusti Pachane (UFTM)

Ida Carneiro Martins (UNIMEP)

José Carlos de Araújo (UFU)

José Luis Sanfelice (UNICAMP)

Katia Regina Moreno Caiado (UFSCAR)

Laura Noemi Chaluh (UNICAMP)

Maria Angélica Pinto Nunes Pizane (UFSCAR)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Menga Lüdke (PUC-RJ)

Olinda Maria Nogueira (UNICAMP)

Patrícia Vieira Trópia (UFU)

Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Sérgio Castanho (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vera Candau (PUC-RJ)

### Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)

Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

### Revisão final de paginação

Helaine Cristina Ferreira Lima

Juliana Daros Carneiro

Lajara Janaina Lopes Corrêa

Régilson Maciel Borges

### Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

### Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (PUC-Campinas)

### Normalização

Maria Cecília Abramides Testa

Samanta Capeletto

### Editoreção Eletrônica

TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

### Impressão

Gráfica Editora Modelo Ltda.

### Colaborações

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

### Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00

- Institucional: R\$50,00

### Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136

Parque das Universidades - 13086-900

Campinas - SP - Brasil

Fone: 55 (19) 3343-7096

E-mail: <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br>

### Indexada em / Indexed in:

Latindex - Sistema Regional de Información em Linea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.(México).

<http://www.latindex.unam.mx>

CVA - RICESU - Biblioteca Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem das Instituições Católicas de Ensino Superior.

<http://www.biblioteca.ricesu.com.br>

Qualis / Capes - B3.

É permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte. A reprodução total depende da autorização da Revista.

---

# Revista de Educação

# PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.27 Jul./Dez. 2009

Semestral  
Resumo em Português e Inglês  
ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

**Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas**

**Permuta:**

**Sistema de Bibliotecas e Informação**

**Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI**

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas - SP - CEP 13086-900

Fone/Fax: (19) 3343-7640

C. Eletrônico: [sbi-spdi@puc-campinas.edu.br](mailto:sbi-spdi@puc-campinas.edu.br)

**Endereço para correspondência:**

**Revistas CCHSA**

Rod. D. Pedro I, km 136 - Parque das Universidades

Campinas – SP - CEP 13086-900

Fone: (19) 3343-7096 – Fax: (19) 3343-7411

E-mail: [cchsa.revista@puc-campinas.edu.br](mailto:cchsa.revista@puc-campinas.edu.br)

<b>Editorial</b> .....	<b>5</b>
<b>Entrevista</b> .....	<b>9</b>
 <b>ARTIGOS / ARTICLES</b>	
Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais <i>The pathways of Physical Education School teacher's trans-formations: the stages of their professional career</i> Franciele Roos da Silva Ilha; Hugo Norberto Krug .....	<b>21</b>
Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas <i>Passages of constitution of the professoralidade: subjective trams</i> Jussara Midlej .....	<b>33</b>
Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais <i>The meanings attributed for a group of educators to the process of inclusion of pupils with educative necessities special</i> Carla Danieli Machado; Edilaine Dana de Lima; Adriana de Fátima Franco .....	<b>43</b>
A publicização e a legitimação da educação não formal <i>Publicization and legitimation of non-formal education</i> Valéria Aroeira Garcia .....	<b>53</b>
Processos educativos em espaços de privação de liberdade <i>Educational processes in places with freedom destitution</i> Elenice Maria Cammarosano Onofre .....	<b>65</b>
Inclusão social na educação não formal: o Instituto Arte no Dique como experiência alternativa diante da crise do ensino escolar <i>Social inclusion in the not formal education: the Institute Art in the Levee as alternative experience ahead of the crisis of pertaining to school education</i> Valéria Diniz Toledo .....	<b>75</b>
Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder - esses meninos não têm jeito? <i>School-slums, knowledge, disobedience and power: "don't they have a good head for school?"</i> Rodrigo Torquato da Silva .....	<b>87</b>

A moda e o celibato pedagógico: pressupostos éticos e higienistas na educação da década de 1920 <i>The fashion and the pedagogical celibacy: estimated ethical and hygienists in the education of the decade of 1920</i> Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes .....	97
O início da escolarização primária no final do século xix em dois núcleos coloniais italianos <i>The beginning of the elementary school in the end of the nineteenth century in two italian colonial nuclei</i> Eliane Mimesse; Elaine Cátia Falcade Maschio .....	109
Os autores clássicos e sua influência na construção do conceito moderno de infância <i>The classical authors and their influence in the construction of the childhood's modern concept</i> Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado .....	119

## EDITORIAL

O tema desta edição da Revista Educação da PUC-Campinas é *Diálogo entre saberes e Educação*. Perpassam por este campo de discussão contribuições que analisam diferentes níveis de ensino e as complexas relações da Educação formal com outras produções de saberes, informal e não formal, propiciando múltiplas reflexões acadêmicas.

Iniciaremos pela influência e importância do conhecimento informal, ou ‘vulgar’, produzido pelo senso comum no cotidiano, assistematicamente, e pensado de diferentes pontos de vistas teóricos e metodológicos, influenciados por preocupações humanistas, históricas e valores éticos quanto às infinitas potencialidades de universos educacionais.

É o caso da reflexão sobre a formação do aluno de Direito em entrevista realizada com o eminente jurista Dalmo Dallari da Faculdade de Direito da Universidade São Paulo, por Ana Lúcia Magano e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

O mesmo acontece com a análise das narrativas orais de professoras de ensino municipal e estadual de Santa Maria (RS), que fazem parte do estudo “Os Percursos de Trans-formações de Professores de Educação Física escolar: as fases de suas carreiras profissionais”, de Franciele Roos da Silva Ilha e de Hugo Norberto Frug, da Universidade Federal de Santa Maria. Comparam as fases das trajetórias das professoras segundo um conjunto de ‘abordagens epistemológicas e metodológicas’ complementares para valorizarem uma constituição de saberes profissionais em educação física.

Em “Percursos de Constituição da Professoralidade – tramas subjetivas”, de Jussara Midlej, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), observamos uma preocupação semelhante com histórias socioprofissionais de trinta e sete docentes do Curso de Licenciatura de Educação Infantil e Séries Iniciais, em convênio da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista com a UESB. A autora relaciona uma produção de saberes, baseada nas memórias intersubjetivas de docentes, para repensar conhecimentos pré-estabelecidos e suas potencialidades de transformação.

O artigo “Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais” também discute a construção de conhecimentos de docentes construídos no dia a dia do trabalho com as séries iniciais de uma Escola Pública da Rede Municipal de Curitiba (PR). As autoras, deste estudo são Carla D. Machado e Edilaine Dana, da Universidade Positivo (PR), e Adriana de F. Franco, professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Questionam a política oficial da inclusão escolar para alunos com necessidades especiais e apresentam uma reflexão teórica para uma formação docente que leve em conta o que educadores pensam sobre esta realidade.

A formação do professor de educação infantil, pensada de outro ângulo, deve considerar a importância da construção histórica do que vem a ser o conceito de ‘infância’. Este passa por exigências de formação em conhecimentos teóricos e filosóficos, segundo a discussão de Alessandra E. F. Gonçalves Prado, mestranda do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, sob título ‘Os Autores Clássicos e sua Influência na Construção do Conceito Moderno de Infância’. Enfatiza o quanto é recente

o debate da literatura acadêmica, embora as representações sociais sobre esta fase da vida humana existam desde a antiguidade. A autora considera que certas visões ingênuas e acríticas na Escola podem ser evitadas se reconhecermos a complexidade dos significados histórico-culturais de infância e sua influência no cotidiano do professor que ensina crianças.

E no Brasil, como entender a reivindicação por escolarização infantil por parte de famílias de migrantes italianos? O artigo "O início da escolarização primária no final do século XIX em dois núcleos coloniais italianos" discute a pesquisa realizada em duas colônias, a Alfredo Chaves no Paraná e a de São Caetano em São Paulo. A autora, Eliane Mimesse Prado, professora adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Tuiuti do Paraná (UTP), compara Comparação através de diferentes fontes documentais diferenças e similaridades entre os dois núcleos, analisando as motivações e os conflitos enfrentados pelos imigrantes italianos perante a política provincial ao priorizarem a escolarização de seus filhos.

Se Diferentes fontes de produção de conhecimentos se relacionam em educação e podem (ou não) transformar criticamente significados e valores éticos na escola e na sociedade durante distintos percursos e formações docentes, os mesmos desafios podem ser considerados do ponto de vista da experiência estudantil. O artigo de Rodrigo Torquato da Silva, doutorando da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual RJ, discute os 'tensionamentos' entre escolas públicas e as classes populares em "Escola-Favela, Conhecimentos, Transgressão e Poder – Esses Meninos Não Têm Jeito?". O autor procura problematizar esta realidade educacional a partir do debate da 'colonialidade do saber', e se propõe a interpretar os conflitos entre 'lógicas de aprendizagens' contraditórias, quer dizer, entre saberes que os alunos da favela elaboram fora da escola e os modelos de saberes aceitos pelo sistema escolar formal.

Uma das origens da pedagogia conservadora no Brasil é discutida por Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes, professor do Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sob o título "A Moda e o Celibato Pedagógico: Pressupostos Éticos e Higienistas na Educação da década de 1920", o autor interpreta as raízes do discurso da normalização social em duas publicações de Nestor do Santos Lima, educador ilustre da cidade de Natal. Destaca as especificidades do discurso educacional do Rio Grande do Norte em um período de reorganização e modernização do ensino. Examina saberes e poderes de valores higienistas recomendados para a formação docente, o que pressupõe um professor 'normalista' que se preocupa em consolidar a ordem social, educando cidadãos física e moralmente 'sadios'.

Os desafios do acesso a uma escola 'mediadora entre saberes e culturas' para indivíduos jovens e adultos encarcerados é o estudo de Elenice Maria Cammarosano Onofre, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), cujo título é "Processos Educativos em Espaços de Privação de Liberdade". Trata-se de uma pesquisa com dezoito alunos e oito professores realizada em uma escola de presídio, masculino, do interior do estado de São Paulo. Filia-se a uma determinada literatura latino-americana sobre o tema para descobrir, entre outros processos que ocorrem nesta realidade, os significados da escola para alunos e professores em um contexto social repressivo, de contrastes entre políticas públicas penitenciárias e tentativas de defesa do direito à educação. Isto significa reconhecer os direitos humanos desta população que deveria ser ouvida e opinar em um diálogo constante com a instituição prisional, lugar por excelência de destituição de direitos, de negação de saberes.

Reunimos por último, dois estudos que abordam experiências de educação não formal, muitas vezes confundida erroneamente com educação informal. É uma forma de educação sistematizada, porém sem ser regulada pelo sistema oficial de ensino. Chamada também de educação não escolar pode ocorrer longe ou dentro do próprio espaço escolar, comportando diferentes enfoques teóricos e de

classes, com vinculações a interesses e projetos políticos bastante contraditórios entre si, devido às mudanças sociais contemporâneas nas relações entre sociedade civil e Estado, especialmente nas últimas décadas.

Uma importante discussão teórica e histórica sobre este polêmico conceito se dá em “A publicização e a legitimação da educação não-formal”, realizada por Valéria Aroeira Garcia, doutoranda do Programa de Pós-graduação de Educação da UNICAMP, pesquisadora do Centro de Memória da UNICAMP e supervisora educacional da Prefeitura Municipal de Campinas. Relaciona a discussão e validação do conceito de educação não formal ao debate de ‘crise da educação’ que passa a ocorrer desde a década de 1960. Interessante notar como a autora distingue historicamente a ação prática destes outros ‘jeitos’ de se fazer educação da própria criação de uma nova área conceitual para debater a educação não formal que, obviamente, influencia outras formas de produção de conhecimento na educação.

O último artigo, de Valéria Diniz Toledo, mestre pela Universidade Católica de Santos (UCS) e professora da rede Estadual (SP) e municipal de Cubatão - ‘Inclusão Social na Educação Não Formal: o Instituto Arte no Dique como experiência alternativa frente à crise do ensino escolar’ - comprova a proximidade que muitos autores fazem entre os conceitos de educação não formal e uma ‘crise na educação’. Explicita na análise deste estudo de caso com ensino de arte o quão complexas podem ser as relações entre entidades da sociedade civil, com diferentes recortes de classe, em um projeto social em que participa inclusive certos setores públicos, como a escola. Propõe uma maior abertura das escolas para espaços de educação não formal visando a ‘inclusão social’ como acontece na periferia de Santos (SP), no Dique de Vila Gilda, que desenvolve uma prática educativa com adolescentes e crianças que integram uma banda de percussão chamada ‘Querô’.

Boa leitura a todos é o que os integrantes do corpo editorial e técnico da Revista Educação da PUC-Campinas desejam com este número *Diálogo entre saberes e Educação*.

**Doraci Alves Lopes**  
**Editora**

## ENTREVISTA COM O PROFESSOR DALMO DE ABREU DALLARI

Ana Lucia Magano HENRIQUES<sup>1</sup>  
Heloisa Helena Oliveira AZEVEDO<sup>2</sup>

*Dalmo de Abreu Dallari*, professor emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), dedicou toda sua vida ao ensino do Direito, começando a dar aulas em 1963. Quem conhece a história dos anos duros da ditadura no Brasil sabe o papel relevante desempenhado por esse jurista. Embora já esteja aposentado, conta com produção acadêmica ativa e continua presente na cena jurídica nacional e internacional, especialmente na área da defesa dos direitos humanos. A entrevista aqui apresentada, entretanto, busca revelar não o jurista e sua obra, mas o educador cuja visão ampla e crítica o fez declarar que o conhecimento jurídico ainda hoje é passado pela cartilha oficial sem que haja preocupação com a questão da justiça e com a formação do espírito crítico do aluno, futuro profissional do Direito. O entrevistado declara, ainda, que o que prevalece ainda hoje é o formalismo jurídico, e que a justiça será obra daqueles que têm espírito aberto. Vejamos como pensa esse educador, que concedeu entrevista a Ana Lucia Magano, em 9 de dezembro de 2007, utilizada em sua dissertação de mestrado sob orientação da Profa. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo.

### O EDUCADOR DALMO DALLARI

*Ana Magano:* O conhecimento vulgar que o aluno ainda detém ao chegar ao curso deve ser desprezado ou deve/pode ser usado como “ponte” para o atingimento do conhecimento científico?

*Dalmo Dallari:* Eu há muito tempo me convenci de que a formação do jurista deve ser multidisciplinar. Todo conhecimento é

<sup>1</sup> Professora, Curso de Direito, Centro Universitário Salesiano. *Campus* Liceu, Campinas, SP, Brasil. correspondência para/correspondence to: A.L.M. HENRIQUES. E-mail: <anamagano@yahoo.com>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

# Entrevista

útil. E aí me lembro de uma famosa expressão de Lutero: “O jurista que é apenas jurista é uma pobre e triste coisa”.

Eu acho realmente muito necessário ter um conhecimento diversificado, jamais desprezar qualquer forma de conhecimento.

Então, o conhecimento empírico, o conhecimento vulgar, muitas vezes é esclarecedor, é um complemento necessário que aponta para caminhos que o cientista ainda não percebeu ou para os quais a ciência não apontou.

Muitas vezes eu disse e repito: leia tudo! Tudo o que você puder ler sobre todos os assuntos (alguma coisa vai ficar), são conhecimentos que se adicionam, são elementos para a crítica do conhecimento.

Há muito tempo eu me convenci de que todo conhecimento é útil e há mesmo necessidade de uma complementação do conhecimento científico através do chamado conhecimento vulgar.

*Ana Magano:* E o senhor, em sala de aula, conseguia aproveitar esse conhecimento não científico, chamado vulgar, dos seus alunos?

*Dalmo Dallari:* Sim, eu conseguia e acho que em grande parte por duas razões: primeiro porque eu sempre respeitei muito os alunos. E segundo porque eu sempre estimei os alunos a terem uma participação ativa. Não esperava, não pretendia que o aluno viesse desenvolver altas teorias, jurídicas ou científicas, mas eu sempre achei interessante conhecer o ponto de vista do aluno.

E muitas e muitas vezes esse ponto de vista é surpreendente.

O aluno, porque não tem o condicionamento do rigor científico, às vezes enxerga coisas que o cientista não enxerga. Ele descobre perspectivas novas que o cientista despreza porque não corresponde a um padrão científico consagrado.

Então, por essa razão, eu *sempre estimei a participação dos alunos, e sem*

*exagero posso dizer que eu me beneficieei desta participação (grifos nossos).*

*Ana Magano:* Em sua opinião, a dicotomização dos saberes (científico e vulgar) prejudica, ou não, o ensino jurídico e provoca, ou não, o seu distanciamento e sua falta de compromisso com a sociedade que deveria atender? Em que medida?

*Dalmo Dallari:* Eu acho que, reforçando aquilo que eu já disse, os conhecimentos se complementam reciprocamente. Não há prejuízo no fato de ter um conhecimento não científico. E muitas e muitas vezes o apego excessivo ao conhecimento científico é tremendamente limitador. Limitador porque despreza outras possibilidades de conhecimento.

E uma das coisas também de que eu logo me convenci é que não só é bom ter esse conhecimento não científico. Mas é necessário mesmo. *É necessário para o desenvolvimento de sensibilidade até para compreender o outro (grifos nossos).*

Então, se eu vou buscar o direito autêntico nos comportamentos, eles correspondem a valores que muitas vezes não são conscientizados mas que estão no subconsciente e por isso influem sobre os comportamentos e às vezes até os determinam.

Então, por todas essas razões, é preciso, sim, por mais que se procure o rigor científico, levar em conta o conhecimento não científico. E fazer a análise, fazer a crítica, muitas vezes dessa análise crítica brotam os elementos úteis para o conhecimento científico.

## O CONHECIMENTO DA CARTILHA OFICIAL

*Ana Magano:* E na área do Direito o senhor acha que essa sua maneira de ver, essa sua forma de ensinar, é o comum?

*Dalmo Dallari:* Não. Infelizmente nas faculdades de Direito isso não é o comum. Eu poderia dizer que talvez agora comece a haver uma abertura, um menor rigor científico formal.

Mas eu me lembro, eu tive experiências assim até como aluno, aluno que no primeiro ano (já muito atrevido), lendo, lendo inclusive autores [...] em espanhol, eu achei que ia mostrar como era dedicado, como era criativo e buscava coisas e na prova de Introdução à Ciência do Direito eu fiz comentários, baseado no referido autor espanhol, e até citando-o.

A consequência é que eu fiquei de segunda época. O professor absolutamente não aceitou. Ele queria que eu repetisse rigorosamente o que ele tinha dito, aquilo que era [considerado] científico, aquilo que era consagrado. *Como é que eu me atrevia a trazer alguma coisa fora da cartilha oficial?* (grifos nossos).

Infelizmente nós temos ainda muito disso nos cursos de Direito e com reflexo no exercício das profissões jurídicas. Muitas vezes se percebe isso, por exemplo, numa decisão judicial, na *orientação tomada pelo juiz que se apega demais aos padrões consagrados, a um formalismo jurídico, e despreza a realidade* (grifos nossos). E, muitas vezes, comete injustiça exatamente por causa disto: porque o seu compromisso é com a formalidade, é com a verdade científica e não com a realidade, com os valores da realidade. Porque a busca do conhecimento da realidade implica a busca dos valores que estão implícitos nesse conhecimento.

Então, *para conhecer a pessoa humana, para conhecer a sociedade, é preciso ter o espírito aberto, sem esse apego exagerado ao saber científico* (grifos nossos)

Ana Magano: Então, professor, o senhor poderia dizer que o “saber letrado” pode ser fonte de opressão social? Em que medida?

Dalmo Dallari: Muitas e muitas vezes, pode sim. Porque este *apego excessivo ao saber letrado, ao conhecimento acadêmico, com muita frequência gera aquilo que eu tenho chamado de arrogância* (grifos nossos)

É a arrogância que distancia a pessoa da realidade social.

Quer dizer, a pessoa que desconhece a realidade despreza mesmo a realidade, é

preconceituosa em relação a esta realidade porque é uma realidade não científica, não acadêmica, não elaborada intelectualmente e isso muitas e muitas vezes tem sido, sim, *fonte de injustiça*, inclusive injustiça no relacionamento humano, por causa deste desprezo por aquele que não tem o conhecimento científico (grifos nossos)

## DALLARI E PAULO FREIRE

Ana Magano: O senhor conhece a obra de Paulo Freire não é, professor?

Dalmo Dallari: Eu conheço e mais do que isso, eu fui realmente um privilegiado. O único cargo político que eu ocupei até hoje na minha vida foi o de Secretário Municipal de São Paulo. Fui Secretário de Negócios Jurídicos da prefeita Luiza Erundina.

E o grande privilégio é que um dos meus companheiros de secretariado era Paulo Freire. Aliás, eu já conhecia antes a obra de Paulo Freire por causa de minhas andanças em termos de direitos humanos, de relações sociais, e justiça social.

Conhecia já o trabalho de Paulo Freire no nordeste, trabalho extraordinário que ele realizou com as ligas camponesas; depois veio, então, esta situação privilegiada de uma convivência muito íntima. Eu já tinha tido contato com ele, mas em congressos, em reuniões científicas, mas este contato íntimo foi possível e se desenvolveu através da nossa participação no secretariado.

E é interessante que Paulo Freire era um homem muito simples, nunca foi arrogante, de maneira alguma, nunca se considerou um sábio ou alguém que estivesse trazendo uma mensagem nova. Mas ele tinha sim consciência de que estava influenciando, podia influir, tanto que muitas e muitas vezes discutimos até o método Paulo Freire com o próprio Paulo Freire, um privilégio que realmente eu tive.

Eu senti a importância do método exatamente em termos de superação de critérios

formais e valorização do educando. Quer dizer, aquilo que eu fazia na faculdade de Direito, associar o meu estudante às minhas aulas - ele era aluno e ao mesmo tempo o meu colega de docência - sempre foi ideia do Paulo Freire: esta ideia de dar um papel ativo ao educando, não apenas transmitir noções formais, tanto que ele foi perseguido pela ditadura militar porque achavam que ele estava conscientizando demais os educandos e muitas vezes ele disse o seguinte:

*Se alguém quiser dar um rótulo, um nome à minha pedagogia, diga que é a "Pedagogia da Libertação" porque a minha preocupação é [...] que a pessoa cresça interiormente e se liberte do medo, do sentimento de inferioridade, que acredite em si próprio e se afirme como pessoa humana.*

Então, isto foi Paulo Freire, o Paulo Freire que eu conheci na intimidade.

## **A RESISTÊNCIA ENFRENTADA POR DALLARIE A RESISTÊNCIA EXERCIDA POR DALLARI**

*Ana Magano:* Professor, o senhor acha que hoje seria factível aplicar essa sua forma de ensinar (que o senhor identificou com a proposta de Paulo Freire) na faculdade de Direito?

*Dalmo Dallari:* Hoje a resistência já seria bem menor; ficaria mais ou menos por conta de cada professor.

Quando [inicialmente] eu fiz isto, quando eu introduzi essa metodologia nova, houve uma resistência muito grande, a ponto de ter havido uma decisão da Congregação da Faculdade de Direito me proibindo de dar aula por que eu fui considerado um anarquizante do curso jurídico. Disseram mesmo que eu parecia mais aluno do que professor.

Eu cheguei a ser proibido de dar aulas. Mas depois eu agi como advogado: resolvi fazer

uma consulta ao reitor porque eu já era livre docente concursado, e tinha direito de dar aulas. E a Congregação quando percebeu que eu ia brigar resolveu voltar atrás e, um dia, o diretor me chamou dizendo: "Olha eu conversei com seu catedrático e ele concorda com que você volte a dar aulas mas só no curso noturno. No curso diurno não". E há uma lógica nisto.

É porque se considerava que o curso diurno era o curso em que se formavam as elites do país; eram os futuros governantes. E o curso noturno não, eram trabalhadores, gente de origem mais pobre que não iria mandar nada mesmo, então a minha influência não seria tão maléfica. E com isto eu acabei voltando a dar aulas.

E daí a pouco eu dei aula também ao curso diurno por que o catedrático foi ser Secretário de Educação. Então, eu acabei dando aula à noite e de dia, também.

*Ana Magano:* Isso foi por volta de 1963?

*Dalmo Dallari:* Foi. Eu tive problemas sérios já no final de 64 porque, entre outras coisas, eu fui além. Além de procurar essa aproximação com os alunos, de mudar métodos, de dar um papel ativo ao aluno, por ser professor de Teoria do Estado, eu fazia a análise teórica do que estava acontecendo no Brasil. Uma das coisas que eu tenho como base no meu método de ensino é fazer sempre a associação entre teoria e prática.

Quer dizer, não adianta eu falar em soberania, dizendo que no século dezoito era assim ou tal teórico disse isso; eu quero saber hoje, como é que andam as coisas. Eu falar em democracia ou citar eventualmente os gregos e os teóricos do século dezoito, também, [não bastava]. Eu queria saber no Brasil, naquele momento, como é que se aplicavam as teorias, se é que se aplicavam, e os sistemas de governo.

Então, eu não tinha nenhuma dúvida [em me posicionar] e é isso que eu dizia aos alunos: nós tivemos o golpe de Estado e estamos vivendo uma ditadura.

E isso pesou muito também para que me afastassem. Mas afinal eu voltei, consegui

desenvolver toda minha carreira sem abrir mão desses princípios fundamentais. Nunca negocie minha volta, nunca abri mão das minhas crenças fundamentais para poder ter uma posição, para poder ascender na carreira.

Muito tranquilamente, posso dizer que jamais fiz qualquer concessão em relação aos meus valores, às minhas crenças fundamentais.

*Ana Magano:* O senhor deu aula em todos os períodos da história recente do Brasil. O senhor percebia que os alunos tinham uma percepção da realidade, dessa realidade que subjaz as questões de Direito, que o senhor tratava na sua disciplina?

*Dalmo Dallari:* Esse é um aspecto muito interessante por que o jovem de maneira geral é revolucionário. Ele quer coisas novas e é idealista, é generoso.

Então, eu senti isso muitas e muitas vezes, mesmo entre os jovens que vinham da aristocracia paulista, jovens de famílias mais ricas.

Uma grande maioria tinha a cabeça absolutamente aberta para as questões de justiça, e em relação aos alunos de mais idade, aos alunos do curso noturno, isso vinha naturalmente pela própria história de vida. Eram pessoas que estavam abrindo caminhos, que estavam procurando superar barreiras, então tinham já a preocupação com a justiça social.

Mas um ponto que sempre me deu muita alegria na minha atividade docente foi exatamente essa receptividade dos alunos, esse interesse dos alunos. Não é verdade dizer "os alunos de famílias ricas não têm interesse pela justiça". Têm sim. Posso garantir que têm.

O que acontece é que muitas vezes o professor cerceia o desenvolvimento, a manifestação desse interesse, procura mesmo anular e estimular uma atitude de superioridade, de desprezo pelo outro, o que é péssimo. Na verdade, a matéria-prima com que se trabalha é o jovem, que, de maneira geral, é generoso, é bom, quer a justiça, e tem que ser estimulado para isso.

*Ana Magano:* Professor, na perspectiva da obra de Paulo Freire "Pedagogia do oprimido", como o senhor vê a condição do aluno de Direito atuando como futuro líder? Os jovens de classe mais elevada estão abertos à questão social? Será que realmente desenvolvem uma capacidade crítica capaz de perceber a questão da justiça social, ou muitos depois voltam a vestir as suas antigas roupagens, tornando-se mais um agente continuador da opressão?

*Dalmo Dallari:* Bem, em relação a isso, e também com base na minha experiência, no que eu pude observar no acompanhamento que eu fiz no desenvolvimento de muitos antigos alunos, eu diria que há a influência de fatores individuais, e também de fatores sociais.

Então, traduzindo isso, o aluno de família rica que muitas vezes se mostrava sensível à questão social, querendo justiça, mas depois era o herdeiro do pai, o herdeiro do avô, era o grande empresário, o banqueiro, o grande fazendeiro, e aquelas doutrinas mais socializantes acabavam sendo esquecidas, sufocadas. Muitas vezes aconteceu isso, em alguns casos não, mas com muita frequência isso aconteceu.

Então, as circunstâncias da vida, as circunstâncias da sociedade, circunstâncias da família acabaram anulando aquele idealismo do jovem.

E, em relação àquele que vem das camadas mais pobres, das camadas oprimidas também, muitas vezes as circunstâncias da vida acabaram mudando o comportamento; aquele estudante que na faculdade era um líder de esquerda depois ganha dinheiro como profissional, ou casa-se com uma mulher rica e progride socialmente, economicamente. Muitos desses depois viraram verdadeiros opressores, quer dizer, aderiram à opressão. Outros não, apesar de terem progresso na carreira mantiveram aquele idealismo da juventude.

Então, meu ponto é este: o jovem em princípio é um idealista em potencial, quer dizer, alguém que quer justiça, que se sente melhor trabalhando pela justiça, mas depois as

circunstâncias da vida influem para que essa atitude seja mantida ou não. Eu não faria um corte dizendo que os que vêm da classe oprimida serão assim, os da classe opressora serão assim.

*Ana Magano:* O senhor entende que o professor de Direito deveria ser alguém que provocasse esse tipo de conscientização [sobre as questões de justiça social]?

*Dalmo Dallari:* Eu acho absolutamente necessário que o professor tenha consciência de que o conhecimento jamais deve ser utilizado para promover ou para acobertar injustiça. O professor deveria dizer isso sempre ao seu aluno.

*Despertar a consciência para que o aluno faça uma espécie de autocobrança, para que o aluno faça o seu exame de consciência no correr de sua vida, de sua atividade profissional* (grifos nossos). Eu estou sendo fiel àquele meu compromisso com a justiça? Eu estou usando o meu conhecimento em favor da dignidade humana, para corrigir as injustiças, as marginalizações ou eu estou sendo um instrumento da injustiça? Estou usando o meu conhecimento para acobertar ou até favorecer injustiça?

De maneira que eu acho que sim: *que é uma obrigação do professor de Direito suscitar essas discussões e estimular o despertar de consciência dos seus alunos* (grifos nossos)

Na prática eu sei que são poucos os professores que assumem isto, que reconhecem que têm esse papel, que [assumem que] devem fazer isto. Quer dizer, com frequência o professor já se coloca num patamar superior e acha isso muito bom e quer que isso seja mantido, porque isso, na sua avaliação, é o que lhe dá valor, é o que lhe dá superioridade. Então, ele não vai estimular o exame de consciência[...].

Mas na minha avaliação, o bom professor é o que faz essa provocação ao exame permanente de consciência.

*Ana Magano:* Temos hoje na legislação do MEC uma cobrança de que sejam ministradas algumas matérias consideradas formativas. O

senhor entende que algumas matérias dentro da grade do ensino do Direito favorecem a conscientização do aluno para a realidade social e o desenvolvimento do espírito crítico, enquanto outras não?

*Dalmo Dallari:* Na minha avaliação todas as disciplinas poderiam ou deveriam prestar-se a isso [conscientizar o aluno da realidade social e desenvolver o espírito crítico]. Claro que há certas disciplinas que enfocam diretamente essas questões. Por exemplo, a Introdução à Ciência do Direito. É a disciplina de introdução, de iniciação, de formação, em que essas questões todas são discutidas: a origem do Direito, a legitimidade do Direito, a justiça do Direito, isso tudo é discutido, e volta a ser discutido no final do curso em Filosofia do Direito.

Então, são essas as duas disciplinas que imediatamente suscitam essa questão da justiça, da legitimidade, do valor humano e social do Direito.

Mas em todas as disciplinas essas questões podem ser suscitadas e devem ser discutidas. Se eu vou discutir, por exemplo, o direito de propriedade no Direito Civil ou no Direito Econômico e Financeiro, eu nunca devo perder de vista isso, a função social da propriedade.

Isso deveria ser discutido no Direito Tributário também, no Direito Processual, quer dizer, como criar um processo que não se converta num diferenciador social, que não privilegie aquele que pode ter o melhor advogado, aquele que pode pagar as custas durante mais tempo, quer dizer, *que o sistema processual não seja mais um instrumento de discriminação social e de injustiça* (grifos nossos).

## **O LUGAR DA AFETIVIDADE NO ENSINO DO DIREITO**

*Ana Magano:* Em razão da sua interação com a classe que o senhor já descreveu acima, passamos à pergunta sobre afetividade. Paulo

Freire afirma na sua obra *Pedagogia da autonomia*: "A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade".

Por outro lado o positivismo e a racionalidade permeiam o ensino do Direito. Essas posições, uma delas proposta por Freire e a outra que é muito natural e muito encontrada dentro do ensino do Direito, constituem-se posições compatíveis? A afetividade teria espaço em um curso de Ciências Jurídicas?

*Dalmo Dallari*: Na minha concepção a afetividade é inerente à condição humana. Não existe pessoa humana que não tenha afetividade. A afetividade é um complemento também da racionalidade. As duas condições, o racional e o afetivo, são inerentes à condição humana.

O que acontece é que muitas vezes, por conveniência pessoal, como colocado por Kant - que diz que o ser humano tem uma sociabilidade natural mas tem também um egoísmo essencial, então ele [Kant] disse muitas vezes que o que acontece é que esse egoísmo essencial acaba prevalecendo.

E aí eu chamaria a atenção para isto: mesmo quando está presente esse egoísmo existencial é a afetividade que está falando não é a racionalidade; quando há uma decisão levada por um fator emocional, é a afetividade que está falando.

Então, na verdade, muitas vezes a afetividade procura se esconder ou a pessoa pretende ser puramente racional, mas ninguém é exclusivamente racional. A afetividade está sempre presente e influi num sentido ou noutro. De maneira que é preciso reconhecer isso, é preciso sempre estar atento à presença desses dois elementos, o racional e o afetivo, nas decisões sobre questões jurídicas.

*Ana Magano*: E nas questões pedagógicas, como seria essa afetividade para um professor de Direito, ela é possível?

*Dalmo Dallari*: Eu acho que é possível sim, por exemplo, usar a afetividade para despertar interesse [no aluno]. Quer dizer, mostrar para o aluno que aquilo é importante para favorecer ou prejudicar a dignidade humana.

Quando se faz essa colocação já não se está mais no puramente racional: a consideração da dignidade, a consideração da justiça, tudo isso tem um conteúdo afetivo muito forte.

Então, não é preciso fazer esforço para introduzir a afetividade no ensino jurídico; ele normalmente implica, também, a questão afetiva. O que acontece é que muitos professores procuram sufocar esse aspecto e tentam ser pura e simplesmente racionais. [Mas] até quando o professor faz isso ele está sendo afetivo porque ele está puxando a brasa para a sua sardinha emocional, para sua preferência afetiva.

*Ana Magano*: Professor, o que o senhor pensa das críticas que atualmente vêm sendo feitas ao ensino do Direito: quais seriam elas, e como o senhor se posiciona?

*Dalmo Dallari*: Aí há uma relação, há uma série de questões que se colocam.

Quer dizer, uma delas é o baixo nível do ensino. Há professores mal preparados, professores que realmente não têm amadurecimento para agirem efetivamente como professores. Então, são apenas transmissores de verdades prontas e acabadas, de fórmulas; não são verdadeiros professores. E, evidentemente, quem se comporta dessa maneira dá uma contribuição muito pequena para os seus alunos e vai formar profissionais muito deficientes porque não completamente desenvolvidos, não estimulados ao desenvolvimento de todo o seu potencial racional e afetivo.

Então, esse é um dos problemas que nós enfrentamos. Quer dizer, há uma quantidade enorme de cursos *com muitos professores improvisados, mal preparados*. E ao lado disso, também, *há o remanescente do professor positivista, formalista, apegado a teorias abstratas e que se afasta da realidade* (grifos nossos).

Então, são dois aspectos negativos no ensino do Direito e que hoje estão presentes. Mas eu acho que o aumento muito grande de cursos de Direito, a quantidade de cursos, tem

contribuído enormemente para a improvisação de professores que, no fundo, entregam os alunos a maus professores que [em razão disso] serão, inevitavelmente, maus profissionais.

*Ana Magano:* Para a formação do professor, o que o senhor sugeriria?

*Dalmo Dallari:* Havia, e de certo modo ainda há, uma série de exigências em relação a itens que devem ser atendidos para a criação e o funcionamento dos cursos jurídicos. Eu acho que é preciso ampliar essa lista de exigências, mas é preciso, também, manter o controle permanente.

Assim, por exemplo, para citar um aspecto bem concreto, uma das exigências para o reconhecimento de um curso, para o credenciamento de um curso, é [existir] um corpo docente com um mínimo de doutores.

E eu tenho informação de que já houve muitos casos em que as instituições que são privadas, que fazem comércio de ensino, contratam doutores para obterem o credenciamento. Obtido o credenciamento mandam embora os doutores. E aí vão procurar profissionais com muito menos qualificação, e que trabalham por um custo muito menor.

Então, é preciso que se faça esse controle permanente sobre esse e outros aspectos: a qualidade dos professores, a existência de boas bibliotecas, a destinação de recursos para a atualização das bibliotecas; isso tudo me parece absolutamente necessário.

*Ana Magano:* Ao senhor que é considerado por todos um professor de Direito por excelência (e eu estive entrevistando outros livres docentes que se referem a sua pessoa como “o meu professor”), eu pediria para nos deixar alguma coisa que lhe viesse ao espírito a respeito desse universo no qual transitou durante toda a sua vida, deixando uma mensagem para todos aqueles que acompanharam a sua vida e que sabem da importância de sua atitude e presença na história do nosso País.

*Dalmo Dallari:* Para mim um dado fundamental, o ponto de partida, é o

reconhecimento da pessoa humana como o primeiro dos valores, de toda pessoa humana; de qualquer pessoa humana, inclusive do criminoso - aquele que pratica um ato antissocial não deixa de ser uma pessoa humana.

Então, é preciso sempre ter em conta isso: a pessoa humana como o primeiro dos valores.

Mas, a par disso, também eu tenho uma crença profunda, que jamais foi abalada, no Direito como instrumento da justiça.

Aqui eu me lembro da belíssima frase do papa João XXIII, “Justiça é o novo nome da Paz”: A paz na convivência humana, a paz entre os Estados, a paz na sociedade, a paz de consciência.

Quer dizer que aquele que trabalha pela justiça, que permanentemente se preocupa com a justiça, conquista sua própria paz.

Eu acredito no Direito, acredito na justiça, acho que esse é o caminho para a construção da boa sociedade, na qual todas as pessoas humanas sejam respeitadas, não sofram injustiças e que seja reduzido ao mínimo a possibilidade de injustiça. Dessa maneira, nós estamos construindo um mundo de paz. A paz por meio pacífico, a paz através do Direito.

*Ana Magano:* Trazemos, na sequência, aspectos da formação do nosso entrevistado, de modo a se perceber como a educação que esse ilustre jurista recebeu liga-se à sua maneira de ser e ensinar.

## **A INFÂNCIA, A FORMAÇÃO E A VIDA ACADÊMICA DO EDUCADOR DALMO DALLARI**

*Dalmo Dallari:* Em relação à minha formação, ela é de certo modo curiosa por que eu nasci em Serra Negra, neto de imigrantes, filho de sapateiro. Serra Negra, na região de Campinas, era então uma cidade muito, muito pequena, muito acanhada, que só tinha grupo escolar.

Então eu terminei o grupo escolar com dez anos de idade e parei. Parei do ponto de vista do ensino formal, porque Serra Negra não tinha o ginásio, que seria a continuação normal do curso primário, e durante alguns anos, então dos dez aos quinze anos o que eu fiz foi vender sapatos na lojinha de meu pai. [...] eu atendia toda freguesia da loja, muita gente da roça, muita gente do sul de Minas que ia até lá, e com isso eu ouvia muita coisa, acompanhava as conversas, e tenho muita lembrança dessa movimentação na loja de meu pai.

E um dado curioso, que afinal pesa na minha formação, é que meu pai, tendo também só o curso primário, tinha interesse por política; era um leitor de jornal assíduo e tinha uma verdadeira vocação didática. Então era comum que os sitiantes, muitos deles analfabetos, semianalfabetos, ficassem em torno de meu pai. Meu pai lia o jornal em voz alta e comentava. E isso aconteceu durante o período da segunda guerra mundial; então meu pai explicava quem eram as partes, o que é que estava acontecendo, os avanços, as idas e vindas. Mas eram verdadeiras aulas. Eu acho que isso foi muito estimulante para mim porque ele fazia um esforço para que todos entendessem; ele explicava o que é que estava acontecendo no mundo.

Paralelamente a isso, uma outra influência importante que eu tive foi minha mãe, que também era de Serra Negra. Tendo nascido na roça, tendo só o grupo escolar, mas vinda de uma família das antigas tradições paulistas [...], lia muito [...], ela tinha obras clássicas [...] e eu, só com grupo escolar, li Camões pela primeira vez porque ela tinha o livro de Camões. Ela tinha uma coletânea, eu me lembro (já procurei muitas vezes) [...] em que havia inclusive trechos de autores gregos e isso despertou o meu interesse, de maneira que eu tenho essa formação assim meio estranha, porque informal mas realmente isso acabou influenciando muito. Acho que até mesmo este apego, esta crença no Direito, tudo vem deste ambiente e da atitude do meu pai que falava com indignação do governo que, já naquela época, praticava corrupção que prejudicava os trabalhadores. Meu pai era muito exaltado e

dava as explicações mas fazia verdadeiros discursos em favor dos sitiantes, dos mais pobres, dos que eram perseguidos.

Outro dado que foi importante, também, na minha formação foi verificar como minha mãe e meu pai tratavam as pessoas pobres que passavam por ali para pedir alguma coisa; nunca ninguém saiu de mãos abanando. Eu assisti a isso desde cedo; esse conjunto de fatores que depois acabou influenciando na minha formação.

Então, com quinze anos de idade, por insistência da minha mãe, a família saiu de Serra Negra e veio para São Paulo, pois ela achava muito importante que os filhos estudassem. Em São Paulo fui *office boy* de indústria farmacêutica; eu era o menino da seção de faturamento e fazia o trabalho mais rústico. Na hora do lanche atravessava a rua, ia comprar o lanche para os meus colegas e com isso eu fui aprendendo [...]. Eu fui faturista, fui arquivista.

Como havia a intenção de estudar, meu irmão havia descoberto o curso do Madureza que havia na praça da Sé (correspondia ao supletivo de hoje) [...] um curso de quatro anos que vinha depois do grupo escolar. O aluno [...] estudava onde e como pudesse e depois se inscrevia num ginásio estadual para se submeter à prova em todas as disciplinas do ginásio. Eu então fiz este curso de Madureza trabalhando no laboratório durante o dia e estudando à noite. Aliás, com exclusão do grupo escolar, todos os meus cursos foram no período noturno.

[...] acabei obtendo a aprovação no curso de madureza no ginásio estadual do bairro Ipiranga, Ginásio Alexandre de Gusmão, o que me favoreceu muito, pois ganhei direito a uma vaga no colégio estadual Presidente Roosevelt [onde] tive professores notáveis, professores de latim, português, história e já uma iniciação na filosofia que me ajudou muito.

Vindo de Serra Negra já um pouco mais velho, tendo contato com colegas que trabalhavam, todos já tinham muitas leituras [...] uma das coisas que aconteceu foi que eu virei antiamericano; descobri com os colegas que os Estados Unidos exploravam o Brasil, a América

Latina. Na ocasião se falava sobre o escândalo do petróleo e nós discutíamos isso.

O curso era à noite mas no sábado era no período da tarde [...e] terminava às sete horas da noite. Aí nós saíamos, íamos tomar chope e discutir filosofia, literatura, tinha um que era especialista em teatro, a gente sabia das inovações do teatro na França, ele sabia tudo a respeito disso, e discutíamos futebol, política, tudo em torno de canecas de chope.

No colégio estadual, eu fui obrigado a escolher três línguas estrangeiras (e eu tinha já então essa forte restrição ao inglês que era a língua do dominador). Então, o que é que eu escolhi? Eu escolhi francês, espanhol e grego. Nós éramos só dois alunos de grego e eu durante três anos estudei grego.

E isso para mim foi extremamente importante porque através do estudo da língua eu fiquei conhecendo a literatura grega, o teatro grego e a filosofia grega [...] que eu ainda hoje considero o padrão da cultura ocidental. Então, dessa maneira, posso dizer [que] consegui uma formação sólida, especialmente nessas áreas humanísticas.

E terminado o colégio eu fiz vestibular para a faculdade de Direito sem ter feito o cursinho porque eu nem tinha tempo para isso, eu não tinha dinheiro para isso, estudava à noite, então eu fiz o cursinho e fui aprovado logo no primeiro ano, em 53.

Eu saí de Serra Negra em 47; quer dizer que eu, de certo modo, recuperei o tempo perdido porque em 53 eu entrei para a faculdade de Direito, com um pouco mais de idade do que os demais alunos. Eu sou nascido em 31, no último dia do ano. E em 53 eu já era aluno da faculdade de Direito.

Na faculdade de Direito eu encontrei vários daqueles velhos companheiros de colégio Roosevelt [e] muitos que já tinham mais experiência de vida e exerciam diferentes profissões; isso também foi importante para que eu penetrasse, por assim dizer, no mundo das velhas tradições paulistas, da aristocracia

paulista, mas sem perder contato com a minha origem porque a maioria dos colegas era de pessoas que trabalhavam e que vinham de uma origem muito mais simples.

Assim, eu penetrei no sagrado templo do Largo de São Francisco. Eu já tinha primeiro a vocação, pode-se dizer, para as questões de Direito. Mas a par disso, minha mãe tinha um entusiasmo muito grande pela faculdade de Direito.

É interessante porque ela gostava de poesia, conhecia todos os poetas românticos e eu me lembro, por exemplo, de ela falar com muito entusiasmo de João Mendes Junior.

E até há uma pequena história, que eu gravei muito:

Meu avô, que eu não cheguei a conhecer, era um sitiante de Serra Negra, e também lia muito e de vez em quando ele vinha a São Paulo para ir a concertos no teatro Municipal. E minha mãe contava que numa dessas vezes ele cruzou na rua com João Mendes Junior. Mas falava assim com uma veneração... João Mendes Junior! [que] era um grande personagem do Direito.

E eu então fui à escola de João Mendes Junior, não é? Eu me senti realmente num verdadeiro templo. Entrei com veneração para a faculdade de Direito. Aliás, muitas e muitas vezes indo ao curso de Madureza, passando pela cidade, eu queria passar em frente à faculdade e ficava me imaginando aluno. Será que um dia eu vou conseguir ser aluno dessa faculdade? Era um sonho e felizmente consegui realizar.

*Ana Magano:* E hoje é Professor Emérito desta faculdade!

*Dalmo Dallari:* Pois é. Mas tudo começou assim. Eu às vezes gosto de contar isso para os alunos para que não pensem que caiu do céu, que quando há dificuldades é melhor desistir. Eu tenho citado muitas vezes uma expressão de um filósofo espanhol Jose de Campoamor, que disse isso: "*Donde hay una voluntad, hay un camino*". Então se há realmente vontade, há um caminho. Então vamos a ele. E a minha

realização na área jurídica, acho que mostra realmente isso.

Desde o primeiro ano como aluno comecei a trabalhar num escritório de advocacia de um advogado muito culto que tinha sido meu professor de português e latim no curso de Madureza, Alfredo Galo Junior [...] uma grande figura, um leitor assíduo [que] recomendava livros; nós tínhamos um diálogo excelente [...] e já começava a alimentar a ideia de um dia vir a ser professor.

Naquela ocasião não havia ainda o curso de doutorado, [só] depois se criou o doutorado e o mestrado. Mas a faculdade de Direito criou cursos de especialização para quem tivesse terminado o bacharelado. E eu fiz cinco especializações em diferentes matérias. Desde o começo senti que a minha área seria Direito Constitucional ou Teoria do Estado, mas eu estudei também Direito Internacional Público e Direito Comparado.

Então, em 63 fiz a livre docência; fui aprovado e imediatamente comecei a dar aula. É interessante também este aspecto: eu só comecei a dar aulas quando já era livre docente; nunca tinha dado uma aula antes.

A experiência que eu tinha de falar [foi de] quando estudante. Eu logo me integrei muito nas atividades da faculdade. Eu fui redator chefe do jornal “Onze de Agosto” desde meu primeiro ano de estudante e depois, fazendo a política interna da faculdade, me filiei a um dos partidos e acabei sendo candidato a presidência do Centro Acadêmico “Onze de Agosto” [quando] fazia muito discurso; eu ia às classes expondo as minhas ideias, o meu programa. Até muito curioso porque eu tinha um concorrente que foi afinal quem me venceu na candidatura da presidência do “Onze de Agosto” [...] era um adversário, mas nunca foi um inimigo, graças a

Deus. Ele tinha um estilo completamente diferente, porque o modo de ele fazer política era distribuir apostila para os alunos das diferentes matérias (era uma forma, que hoje se diria, de corrupção eleitoral). E os alunos então gostavam muito disso. E ele por causa disso, porque ele além de distribuir apostilas, ele era uma espécie de despachante dos colegas que queriam alguma providência na secretaria, que queriam pedir a um professor um abono de faltas, e ele tomava todas essas providências, e por isso ficou com o apelido de despachante, mas ele mesmo dizia:

“Você não se engane, quem ganha eleição nesta escola não é o orador não, é despachante”.

Ele nunca fez um discurso, e ganhou as eleições.

## **O PROFESSOR DA FACULDADE DE DIREITO DO LARGO DE SÃO FRANCISCO**

Mas o fato é que depois, em 63, eu fui já designado livre docente, comecei a dar aulas num curso noturno, isso para Teoria Geral do Estado, o titular era o professor Ataliba Nogueira. O professor Ataliba, que era muito ligado a Adhemar de Barros, foi logo nomeado Secretário de Educação do Governo do Estado. E com isso eu comecei a dar aulas também no período da manhã. Eu dava muitas aulas no período da manhã e da noite.

Durante alguns anos eu fiquei neste sistema intermediário de regime parcial. Depois eu passei à dedicação integral, aí fiquei durante acho que vinte e cinco anos com dedicação integral, quando me aposentei. Então, realmente eu me dediquei bastante à faculdade, ao ensino, ao contato com os alunos.

# OS PERCURSOS DE TRANS-FORMAÇÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS FASES DE SUAS CARREIRAS PROFISSIONAIS

## *THE PATHWAYS OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL TEACHER'S TRANS-FORMATIONS: THE STAGES OF THEIR PROFESSIONAL CAREER*

Franciele Roos da Silva ILHA<sup>1,2</sup>  
Hugo Norberto KRUG<sup>3</sup>

### RESUMO

Objetivou-se analisar as percepções de professores de educação física escolar sobre as fases de trans- formação nos seus percursos profissionais, comparando-as aos ciclos de desenvolvimento profissional de Hüberman. Utilizaram-se como método a abordagem qualitativa de estudo (auto)biográfico e a narrativa oral, que foi gravada, transcrita e analisada à luz da identificação dos significados. Participaram quatro professoras de educação física atuantes nas redes de ensino municipal e estadual de Santa Maria (RS), todas com mais de 21 anos de tempo de serviço, *estando, portanto, próximas da aposentadoria. Constatamos que as professoras participantes, por*

<sup>1</sup> Professora, Rede Municipal de Ensino de Caçapava do Sul, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Faixa de Camobi, Km 9, *Campus* Universitário, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F.R.S. ILHA. E-mail: <franciele.ilha@yahoo.com.br>

<sup>3</sup> Professor Doutor, Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

# Artigos

*possuírem características semelhantes, perceberam suas fases na carreira de forma muito parecida e também coincidente com a literatura especializada sobre os ciclos de vida dos professores.*

**Palavras-chave:** Fases da carreira docente. Percurso profissional. Professores de educação física.

#### ABSTRACT

*The present paper is aimed at examining the perceptions of Physical Education teachers at School on the stages of changing and education in their career paths, comparing them with the cycles of professional development by Huberman. The methodology was characterized by a qualitative approach as a (auto) biographical study using recorded, transcribed and analyzed oral narratives in light of the identification of meanings. Four Physical Education teachers were part of the study working in the municipal and state education system in Santa Maria (RS), all teachers having more than twenty-one (21) years of profession time, almost in the time of retirement. As we can notice, those teachers realized their status in their careers because of similarities between each other. It also coincides with the literature on teachers' life cycles.*

**Keywords:** Steps of a teacher's career. Physical education course. Teacher's education course.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos este estudo apresentando a ideia de Nóvoa (1992): ninguém forma ninguém, o homem se forma ao longo de sua carreira. Isto quer dizer que o ciclo de vida do professor segue um caminho entrelaçado à sua formação durante uma linha temporal, que termina ao apagar da luz vital.

Segundo Hüberman (1992, p.38), os professores passam por "patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidade". Essas fases classificadas pelo mesmo autor como ciclos de vida docente são conhecidas como: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de serenidade, fase de conservantismo e fase de desinvestimento.

De acordo com Isaía (2005), o percurso docente é visto como um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrelaçam. Esse percurso ou trajetória dos professores estabelece marcos como a entrada

na vida adulta, a consolidação no mundo adulto e a preparação para deixar os comandos do mundo. No decorrer dessas etapas, podem ocorrer transformações na carreira docente relacionadas com vivências amplas da dimensão pessoal e grupal.

## PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristino; Krüger; Krug (2007) afirmam que a trajetória pessoal dá consistência e significado ao professor, e destacam que o desenvolvimento do professor - resultado desse entrelaçamento - é composto por crises e conflitos que podem trazer consigo significativas mudanças. As situações concretas enfrentadas e as representações dos outros e de si mesmo junto às percepções das representações dos outros a seu respeito revelam o professor como pessoa e profissional.

Gonçalves (1992) reforça essa ideia ao afirmar que o percurso profissional é resultado

de três processos de desenvolvimento: o pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional, sendo impossível separar o eu pessoal do eu profissional, pois, segundo Nóvoa (1992), a maneira como cada um ensina depende diretamente daquilo que é como pessoa quando exerce o ensino.

De acordo com Krug (2005), existem na literatura especializada diferentes classificações de percurso e/ou ciclos de desenvolvimento profissional do docente. O autor encontrou investigações realizadas por Hüberman (1992), Gonçalves (1992), Barone (1996), Stroot (1996) e Nascimento e Graça (1998), que utilizaram termos distintos para designar o desenvolvimento da carreira do professor, tais como: ciclos, estágios, fases ou etapas.

A investigação considerada pioneira nessa área e geradora dos demais estudos foi a desenvolvida por Hüberman, que se preocupou em estudar a carreira dos professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes. O autor denominou-os fases, tendo cada uma características próprias, e procurou enquadrar o professor, durante seu percurso profissional, nas seguintes fases: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) serenidade; 5) conservantismo; e 6) desinvestimento.

Tais estudos levaram-nos à construção da seguinte questão norteadora desta pesquisa: Qual a percepção de professores de educação física escolar sobre as fases de trans-formação nos seus percursos profissionais?

A partir desse questionamento, o objetivo geral do estudo foi analisar as percepções de professores de educação física escolar de Santa Maria (RS) sobre as fases de trans-formação nos seus percursos profissionais e comparar com os ciclos de desenvolvimento profissional de Hüberman (1992).

Considerando que aqui no Brasil, particularmente no Estado do Rio Grande do Sul e na cidade de Santa Maria, o tempo para aposentadoria dos docentes do sistema público de ensino corresponde a 25 anos de serviço para

as professoras e 30 anos para os professores, elaboramos uma adaptação da classificação de Hüberman (1992), preservando o critério da distribuição dos anos de docência nas diversas fases e suas características para o tempo de serviço previsto para os docentes do Brasil.

Procuramos comparar, dessa forma, as fases da carreira percebidas pelos participantes deste estudo com a classificação de Hüberman (1992): 1) Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); 2) Estabilização (4 a 6 anos de docência); 3) Diversificação (7 a 15 anos de docência); 4) Serenidade (15 a 20-25\* anos de docência); e 5) Desinvestimento (21-26\* a 25-30\* anos de docência).

O asterisco significa a variação de tempo de serviço para aposentadoria entre mulheres e homens. O modelo de Hüberman (1992), orientador de nosso estudo, agrupa a fase denominada de conservantismo à fase de serenidade.

Justificou-se a importância da realização deste trabalho pela complexidade do percurso profissional do professor; as diferentes fases da vida e da profissão vão impulsionando diversos momentos de 'ser' e 'estar' na profissão que, sem dúvida nenhuma, interferem na prática pedagógica.

Folle *et al.* (2009, p.45) destacam que a realização de estudos mais aprofundados sobre os professores torna-se relevante no momento atual, "principalmente para desvendar crenças, os valores, as competências, a identidade profissional e a relação estabelecida pelo docente com a sua profissão, bem como para auxiliar na sistematização dos anos de docência nas fases de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física no Brasil". Todas essas informações subsidiam a afirmação de Bueno (2002, p.13) de que "no âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980".

## PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

### O método investigativo para abordar o percurso de trans-formações docentes

Optamos pela abordagem biográfica que, segundo Moita (1992), é uma expressão genérica ligada a histórias de vida. Segundo Moita (1992), essa abordagem permite compreender de modo global e dinâmico as interações das diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa - permanecendo ela própria - se transforma e põe em evidência o modo como ela mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem ser identificadas as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

A pesquisa autobiográfica, segundo Abrahão (2004, p.202), "é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se desvela para os demais". As autobiografias são construídas por narrativas que desvelam trajetórias de vida com a qualidade de possibilitar a autocompreensão e o autoconhecimento.

Na visão de Cunha (1997), as narrativas têm sido utilizadas na pesquisa qualitativa como instrumento de construção de dados e são consideradas procedimento de formação, porque ao mesmo tempo em que o indivíduo organiza suas ideias para fazer determinado relato, quer por escrito quer oralmente, ele reconstrói suas experiências para a reorientação do presente. As narrativas são utilizadas tanto como procedimento de pesquisa quanto de formação, pois permitem a produção de novos conhecimentos.

## MÉTODOS

O instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada delineada por

narrativas orais com temas relacionados aos objetivos do estudo. As entrevistas foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e no contexto de trabalho de cada participante, sendo gravadas em áudio com a devida autorização e posteriormente transcritas.

O conteúdo das narrativas foi entregue às participantes para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerassem necessário. Dado o aval, o conteúdo foi analisado à luz da identificação dos significados (MOLINA, 1999; JOSSO, 2002; ANDRÉ, 2005; OLIVEIRA, 2006). O tempo de duração de cada entrevista foi de aproximadamente uma hora e meia.

O grupo de participantes foi constituído por quatro professoras de Educação Física Escolar da cidade de Santa Maria (RS), todas com mais de vinte e um anos de tempo de serviço, estando, portanto, próximas da aposentadoria. A escolha por essas professoras deu-se pelo fato de seu tempo de serviço ser suficiente para que tenham vivenciado todas as fases da carreira docente.

Utilizaram-se, neste trabalho, 'nomes fictícios' para preservar a identidade das professoras. A participação somente de mulheres é justificada pelo estudo de Conceição *et al.* (2004), que comprova que em Santa Maria (RS) existe uma superioridade de mais de 80% do número de docentes de educação física do sexo feminino, tanto no magistério público estadual quanto no municipal.

## RESULTADOS

### Os percursos de trans-formações docentes

A apresentação das informações prioriza o desencadeamento de ideias das professoras participantes na medida em que são valorizadas suas falas e reflexões em torno dos seus percursos profissionais.

### Professora Ana

Ana, com 50 anos de idade e 24 anos de tempo de serviço, é professora de educação física das redes de ensino municipal e estadual e ministra aulas no ensino fundamental e médio. Em relação às fases de sua carreira docente, sua percepção foi a seguinte:

A entrada na carreira foi um desafio, pois tinha pouco conhecimento sobre a escola. Tive muita dificuldade no início e precisei de apoio dos colegas para superar as dificuldades, mas depois me empolguei.

Nessa fala, constatamos que Ana caracterizou muito bem a fase de entrada na carreira. Segundo Krug (2006), os primeiros anos da profissão oscilam entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque com o real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo que se abre ao professor.

Notamos o estágio de sobrevivência característico da fase de entrada na carreira quando afirma: *“tive muita dificuldade no início”* e o estágio de descoberta na expressão *“mas depois me empolguei”*. Ainda podemos observar que o fator determinante da passagem de um estágio para outro foi o *“apoio dos colegas”*, que coincide com o constatado por Krug (2006): uma das alternativas para passar do estágio de sobrevivência para o estágio de descoberta é a colaboração dos colegas. Segundo Stroot (1996), no início da carreira, o professor busca o auxílio dos colegas mais experientes no intuito de ter ajuda na adaptação à escola.

Na sequência dos fatos, Ana diz que: *“Depois tive mais segurança na docência, tive mais tranquilidade e realmente me assumi como professora”*.

Nesse trecho podemos constatar que a professora percebeu a fase que Hüberman (1992) chama de estabilização, que normalmente é uma fase mais tranquila e que traz consigo a

sensação de pertencimento a um grupo de pares e o engajamento definitivo como professor.

*“Outra fase que considero marcante foi quando consegui desenvolver uma proposta de educação física que considerei importante para a formação dos alunos”*. Nesse depoimento, Ana descreveu uma fase que Hüberman (1992) nomeia de diversificação positiva: quando os professores estão engajados em grupos de trabalhos pedagógicos e encontram-se mais motivados na busca de novos desafios, lançando-se em novos voos.

*“Depois de algum tempo teve uma época que passei a não mais me preocupar tanto com os alunos”*. Essa época percebida pela professora corresponde à fase que Hüberman (1992) denominou de serenidade, cuja característica, segundo ele, é o distanciamento afetivo em relação aos alunos e, em grande parte, criado pelos alunos, que tratam os professores muito jovens como irmãos mais velhos e que, sutilmente, recusam esse estatuto aos professores com idade próxima a de seus pais.

*“No momento atual, considero que apesar de gostar da educação física não quero mais dar aula depois da aposentadoria. Falta pouco. Preciso de mais tempo para mim. Para viver. Já tenho outros interesses fora da escola. Nada contra a educação física mas não quero mais”*. Nesse momento Ana demonstra estar na fase de desinvestimento sereno, quando, no final da carreira profissional, segundo Hüberman (1992), os professores podem evocar um fenômeno de recuo e de interiorização. O autor salienta que a postura geral é até certo ponto positiva, pois os professores libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho para consagrar mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

### Professora Beatriz

Beatriz é professora de educação física da rede de ensino estadual e ministra aulas no

ensino fundamental e médio; tem 55 anos de idade e 25 de tempo de serviço. Sobre sua percepção das fases da carreira docente, manifestou o seguinte:

A fase inicial foi de medo e a partir daí veio a vontade de abandonar, mas depois veio a superação com a construção de planejamentos, a motivação e a descoberta de meus limites.

Constata-se nessa fala a caracterização da fase de entrada na carreira, com um momento inicial de medo seguido pelo de descoberta. Segundo Hüberman (1992), a fase de entrada na carreira apresenta dois estágios: o de sobrevivência, momento no qual ocorre o choque com o real, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana; e o estágio de descoberta, que se resume no entusiasmo inicial.

O fato diferencial e marcante no depoimento da professora foi a expressão "*vontade de abandonar*". Segundo Krug (2006), é nesse estágio de sobrevivência que acontecem os abandonos da profissão pelos professores que não conseguem superar o choque com a realidade escolar, sendo bem significativa a parcela dos professores iniciantes que desistem da escola.

*"Depois veio a fase do aprendizado, o aprender a ser professora, o aprender a fazer e o aprender a estar na comunidade escolar"*. Essa fala permite afirmar que Beatriz percebeu estar na fase da carreira docente que Hüberman (1992) denomina de estabilização: uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. É aquele momento da carreira em que ocorre o comportamento definitivo: a estabilização. O professor sente-se pertencente ao corpo de professores e, aos seus olhos, torna-se professor. Ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo.

*"A seguir veio a fase da consolidação das propostas, a satisfação pela efetiva participação*

*dos alunos, as conquistas e a negociação com os outros"*. Nessa manifestação de Beatriz podemos constatar a fase de diversificação, que, segundo Hüberman (1992), é uma fase de experimentação. Os professores nessa fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas escolas. Lançam-se a experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as sequências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens. Como podemos notar, essa foi uma fase de diversificação positiva.

*"Também tive a fase da tranquilidade, das certezas"*. A partir dessa fala podemos afirmar que Beatriz percebeu em sua carreira docente o que Hüberman (1992) denominou de fase de serenidade, quando os professores consideram que não tem mais nada a provar e diminuem seu nível de ambição, estando menos vulneráveis à avaliação dos colegas ou direção. A fala também se assemelha à fase de conservantismo, quando os professores se apresentam mais rígidos e conservadores.

A fase atual é aquela de querer continuar a trabalhar mesmo depois da aposentadoria porque sinto prazer em dar aula. Quero conseguir outro emprego e continuar, também porque não gosto do ócio. Não quero ficar em casa. Ainda penso em estudar também.

Mesmo estando, segundo Hüberman (1992), na fase de desinvestimento, Beatriz demonstra interesse em continuar na profissão. O autor fundamenta a perspectiva da professora nessa fase - quando demonstra interesse em estudar - ao dizer que uma focalização maior em determinados aspectos que compõem a vida profissional é característica desse período. Isso é evidenciado também por Gonçalves (1992), que observa em alguns professores em fim de carreira o seu interesse pela escola e pelos alunos, mostrando-se entusiasmados e

desejosos de continuar a aprender coisas novas. Esse nos parece ser o caso da professora Beatriz.

### **Professora Camila**

Camila é professora de educação física da rede de ensino municipal e ministra aulas no ensino fundamental; tem 47 anos de idade e 21 anos de tempo de serviço. A professora teve a seguinte percepção sobre as fases de sua carreira docente:

*“O início de minha carreira foi marcado pelo medo e pela insegurança devido à falta de experiência anterior na escola, mas logo em seguida foi vencido”.* Podemos visualizar em sua fala que Camila percebeu o que Shigunov, Farias e Nascimento (2002) destacam: o início de carreira está associado à responsabilidade de tornar-se professor e assumir tarefas que antes não eram desempenhadas. Assim, o tornar-se professor parece ser uma tarefa difícil, já que a experiência acumulada até o momento é demasiadamente restrita. Dessa forma, o estágio de sobrevivência, isto é, o choque com a realidade, ficou bem caracterizado no início de sua fala, assim como a superação da barreira inicial de medo e insegurança na atuação docente. Isso corrobora a afirmação de Hüberman (1992) de que nessa fase de início de docência, pouco a pouco, os professores vão desenvolvendo competências necessárias para o exercício da profissão, o que caracteriza o estágio da descoberta, quando o entusiasmo começa a aparecer aos poucos.

*“Depois teve uma fase marcada pela certeza de que estava na profissão certa, apesar de todas as dificuldades e conflitos, mas que consegui desenvolver uma forma de atuar em que tive bem mais segurança”.*

Nesse depoimento Camila mostra perceber a fase que Hüberman (1992) denomina

de estabilidade, na qual os professores passam a ter um domínio da situação pedagógica, seguida de uma sensação de libertação. Segundo Lighfoot (*apud* HUBERMAN, 1992), o fato de estar à vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e de descontração. Em consonância com isso, a autoridade torna-se mais natural, situa melhor os limites do tolerável e faz respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade.

*“Num terceiro momento vieram os desafios de como trabalhar com classes especiais ou alunos em inclusão. Também a busca de alternativas pela falta de materiais”.* Com esta fala a professora nos revela uma outra fase que Hüberman (1992) denomina de diversificação, sendo uma de suas características o lançar-se do professor às experimentações. O autor afirma que as pessoas lançam-se às experiências pessoais, diversificando, por exemplo, o material didático, como também se lançam em desafios para buscar novos estímulos, novas ideias ou novos compromissos porque sentem necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura, bem como podem ter um receio emergente de cair na rotina.

*“Depois veio a fase da valorização, o respeito dos colegas e da comunidade escolar pelo trabalho desenvolvido. Ai me acalmei um pouco. Acho que me deitei na cama que havia estendido. Não no sentido de não fazer mais nada, mas sim no sentido de não criar mais”.*

Com esse depoimento a professora parece ter se percebido na fase da serenidade, em que, segundo Rempel & Bentley (*apud* HÜBERMAN, 1992), o nível de ambição do professor diminui, fazendo baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a confiança e a serenidade aumentam. Os professores nada mais têm a provar aos outros ou a si próprios; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento,

apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. Conforme Prick (apud HÜBERMAN, 1992), acontece uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real.

"Atualmente, sinto-me realizada, com um sentimento de dever cumprido. Entretanto tenho o desejo de continuar a lecionar após a aposentadoria porque eu gosto muito da profissão".

Em sua fala a professora deixou transparecer que, mesmo percebendo sua fase de desinvestimento (HÜBERMAN, 1992), renova seu interesse em continuar no magistério, o que, segundo Gonçalves (1992), é a renovação do interesse pela profissão.

### Professora Emília

Emília, com 55 anos de idade e 25 de tempo de serviço, é professora de educação física da rede de ensino estadual e ministra aulas no ensino fundamental e médio. A professora manifestou ter percebido as seguintes fases em sua carreira docente:

"O início de minha carreira foi marcado pela grande dificuldade que tive para me adaptar à escola, em colocar os conhecimentos teóricos na prática. Foi horrível. Depois, com o tempo superei estas dificuldades e até fiquei motivada".

Nessa manifestação, transparece o que vários autores (GONÇALVES, 1992; HÜBERMAN, 1992; MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002; SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002) afirmam: na fase inicial da carreira docente, quando da inserção no mercado de trabalho, frequentemente surgem conflitos entre os ideais e a realidade concreta do professor. Krüger (2007) afirma que, durante a trajetória pessoal, os professores vão aprendendo a docência ao enfrentarem as dificuldades e ao superarem a dicotomia entre o saber e o fazer. Isso foi constatado na fala de Emília, pois inferimos que,

ao dizer que "*superou as dificuldades e até ficou motivada*", conseguiu assumir com responsabilidade a atividade docente, desenvolveu habilidades para ministrar suas aulas e conseqüentemente incorporou competências de ensino.

"*Então veio uma fase onde me senti bem capacitada para ser professora*". Com esse depoimento constatamos que a professora adquiriu, aos poucos, ainda em decorrência da fase anterior, as habilidades e as competências necessárias ao ensino. Segundo Hüberman (1992), na fase da carreira denominada de estabilização, os professores manifestam um sentimento de competência pedagógica mais elevado e de forma crescente.

Depois veio o momento em que me senti cansada com os problemas da escola, da disciplina, que dificultava um bom desempenho de minha parte. Tive ainda problemas de depressão. Às vezes, nesta época, me perguntava: como foi que entrei nessa de ser professora?

Pela sua fala, notamos que ela percebeu a fase denominada por Hüberman (1992) de diversificação, que se caracteriza pela forma positiva ou pela negativa. Neste caso a forma negativa é que foi vivenciada por Emília, sendo caracterizada pelo cansaço e saturação, quando ela invoca dificuldades diversas, inclusive problemas da vida particular.

Tive um tempo em que as coisas que aconteciam na escola, nas minhas aulas, não me preocupavam mais. Também não me preocupava mais com ninguém. Não levava para casa os problemas. Em casa esquecia dos problemas. Também não tinha a motivação de antes. Ficava na minha. Fazia somente o feijão com arroz.

Verificamos, nessa fala, que a professora passou pela fase de serenidade, na qual, segundo

Hüberman (1992), os professores apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate de diretor, quer dos colegas ou dos alunos. O autor também destaca que nessa fase os professores também dizem explicitamente ter chegado à situação de se aceitar tal como é e não como os outros querem.

Atualmente, estou em uma fase de espera pela aposentadoria, já que faltam dois meses. Estou contando os dias. Não quero mais saber de aluno. Não tenho desejo de continuar na carreira depois da aposentadoria. Não quero nem passar perto de escola. Não tenho mais aquela vontade do início da carreira. Não quero mais saber de ser professora.

Essa fala revela um desinvestimento na carreira do magistério pela professora Emília. Segundo Hüberman (1992), nessa fase acontece um desinvestimento do professor nos planos pessoal e institucional, um recuo diante das ambições e dos ideais presentes no início da carreira. Já Gonçalves (1992) destaca que muitos professores em fim de carreira demonstram cansaço e impaciência, na espera pela aposentadoria, e, sobretudo, não se sentem mais capazes de ouvir e aguentar as crianças.

É a aposentadoria que se perspectiva como fim imediato e profundamente desejado. Esse nos parece ser o caso de Emília. Podemos destacar, ainda, que é um desinvestimento amargo, pois demonstra desgosto pela profissão até então exercida.

Em estudo recente, Farias *et al.* (2008) investigaram a qualidade de vida no trabalho percebida pelos professores de educação física da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, considerando os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional característicos da carreira docente. O grupo de participantes dessa pesquisa constituiu-se de 380 professores, dos quais 66,1% sentem-se satisfeitos com sua situação no magistério, 25,8% percebem-se indecisos e somente 8,2% consideram-se insatisfeitos.

Esses resultados assemelham-se de maneira geral ao nosso estudo, pois a maioria dos professores não apresentou em seus depoimentos insatisfação com o trabalho, apenas uma participante destacou o cansaço e a desmotivação com o aluno e com a escola, evidenciando a espera ansiosa pelo fim da carreira docente. Fundamentando-se em Santini e Molina Neto (2005), poderíamos dizer que essa professora apresenta a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP). Para esses autores, essa situação “remete à figura do professor cansado, desiludido com a profissão, sem vontade de ensinar, implicando, assim, baixo nível de qualidade de ensino” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p.209).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hüberman (1992) afirma que é muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo dele extrair perfis-tipo, sequências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz. É particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços comuns, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes. Haveria, decididamente, zonas de intersecção entre esses indivíduos, mas também zonas de diferença, sem que seja nítida a fronteira entre elas.

Todavia, segundo esse autor, a carreira do professor apresenta algumas constantes que pouco se alteram no decurso dos anos. As expectativas sociais, a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias no plano administrativo, a organização do trabalho, as normas etc. não variam muito ao longo dos anos. Além disso, esses fatores definem em grande parte os papéis a desempenhar no seio da profissão, de tal modo que cada geração interioriza representações e condutas analógicas.

A socialização profissional, ao manter-se relativamente constante, conduziria ao

aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem essa profissão e por ela são afetados.

Importa salientar que não foi possível relacionar as percepções das fases da carreira que as professoras vivenciaram com o tempo de serviço que tinham ao reportarem suas lembranças. Entretanto entendemos que essa informação não faz com que o trabalho torne-se irrelevante, pois estamos lidando com subjetividades em eterna formação. Bueno (2002) fundamenta essa ideia ao afirmar que “a subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem”. Área essa que se refere à vida dos professores, às carreiras e aos percursos profissionais, às biografias e autobiografias docentes ou ao desenvolvimento pessoal dos professores.

Sem querer generalizar, mas aproximar, podemos constatar que as professoras participantes deste estudo, por possuírem características semelhantes - ser professora de educação física, atuar no ensino fundamental e/ou médio de escola pública da mesma cidade, com tempo de serviço semelhante, mesma faixa etária e mesmo sexo -, perceberam suas fases na carreira de forma muito parecida e também coincidente com a literatura especializada sobre os ciclos de vida dos professores. Isso não quer dizer que as particularidades e os antecedentes ou meios sociais de cada uma foram retirados de cena, mas o importante para o objetivo deste trabalho foi evidenciar os pontos em comuns, já que a vida profissional, a pessoal e o contexto em que vivemos apresentam-se, mesmo que de forma inconsciente, interligados.

O estudo individual das percepções das professoras sobre as fases da sua carreira levou-nos à identificação de algumas etapas, fases ou sequências; por análise comparativa, constatamos muito mais semelhanças do que diferenças entre si. Todas perceberam, por exemplo, que o início da carreira foi difícil, seguido de uma fase de estabilidade, de

segurança, de maturidade e de entusiasmo. Todas perceberam uma fase de diversificação (positiva ou negativa), seguida de uma fase de serenidade, de calma, de satisfação pessoal pelo trabalho realizado. Além disso, as quatro participantes ainda perceberam sua fase atual de aguardo pela aposentadoria (desinvestimento), que para duas professoras é de renovação do interesse pela profissão, pois pretendem continuar na profissão, e para outras duas professoras é de desencanto (amargo ou sereno), já que demonstraram cansaço e saturação, não pretendendo mais continuar com a docência.

No entanto, ao analisarmos mais profundamente as percepções das fases da carreira pelas professoras participantes, podemos constatar uma linha de percurso profissional de certo modo única até a fase de estabilização, aparecendo, a partir daí, as seguintes ramificações: 1<sup>a</sup>) Dois percursos mais harmônicos, que são: 1) as professoras Beatriz e Camila tiveram as fases de diversificação positiva, serenidade e reinvestimento; e 2) a professora Ana teve a fase de diversificação positiva, serenidade e desinvestimento sereno; e 2<sup>a</sup>) Um percurso mais problemático, pois a professora Emilia teve a fase de diversificação negativa, serenidade caracterizada pelo conservantismo e finalmente o desinvestimento amargo. Como podemos inferir, essa docente, por sentir-se frustrada e esgotada, “encontra-se internamente incapaz de estabelecer melhores relações com seus alunos” (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, p.209).

Os achados de Farias *et al.* (2008, p.20) corroboram as informações encontradas nesta pesquisa, tendo em vista que grande parte dos professores de educação física “sentem-se satisfeitos com a sua qualidade de vida no contexto do trabalho. Além disso, à medida que progredem na carreira docente, aumenta o nível de satisfação com a qualidade de vida e, conseqüentemente, diminuem os índices de insatisfação e indecisão”; por isso algumas pretendem seguir na docência após a aposentadoria.

Mesmo diante dessa situação, esclarecemos que as diferentes fases do

percurso profissional percebidas pelas professoras são tomadas por características próprias, pois uma fase lançou a outra que pressupôs a alteração das características da anterior e a aquisição de novas características, fruto de circunstâncias aleatórias e particulares.

Concluimos, portanto, que os participantes deste estudo perceberam o desenvolvimento de cinco fases em seu percurso profissional e que tal percepção está em consonância com o modelo esquemático de Hüberman (1992, p.47), que destaca cinco fases: 1) Entrada; 2) Estabilização; 3) Diversificação (Activismo = Positiva e Questionamento = Negativa); 4) Serenidade (que está junto com o conservantismo); e 5) Desinvestimento (sereno ou amargo, e também o reinvestimento).

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org.). *A aventura biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARONE, T. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T.J.; GUYTON, E. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Mac-Milian, 1996. p.1118-1149.
- BUENO, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, 2002.
- CONCEIÇÃO, V.J.S. KRUG, H.N.; KRUGER, L.G.; SILVA, M.S.; ZANINI, M.C.; SANTOS JUNIOR, S.L. O perfil do professor de educação física no ensino fundamental em Santa Maria (RS). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 23., 2004, Pelotas. *Anais...* Pelotas: ESEF/UFPEL, 2004. CD-ROM.
- CRISTINO, A.P.R.; KRÜGER, L.G.; KRUG, H.N. O dinamismo da trajetória de formação de professores de educação física na modernidade. In: KRUG, H.N. (Org.). *Saberes e fazeres na educação física*. Santa Maria: [s.n.], 2007. p.14-19. (Coleção Formação de Professores de Educação Física, v.1).
- CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.23, n.1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 maio 2000.
- FARIAS, G.O.; LEMOS, C.A.F.; BOTH, J., NASCIMENTO, J.V.; FOLLE, A. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n.1, p.11-22, 2008.
- FOLLE, A.; FARIAS, G.O.; BOSCATTO, J.; NASCIMENTO, J.V. Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.15, n.1, p.25-49, 2009.
- GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.141-168.
- HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-61.
- ISAÍÁ, S.M.A. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 1., 2005, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2005.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.
- KRUG, H.N. Os percursos e/ou ciclos do desenvolvimento profissional do docente: uma revisão

de cinco classificações diferentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 9., 2005, Cruz Alta. *Resumos*, Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p.82.

KRUG, H.N. Os primeiros anos da profissão professor de educação física escolar: a insegurança, a sobrevivência e o entusiasmo profissional. *Revista Biomotriz*, Cruz Alta, n.4, p.70-79, 2006.

KRÜGER, L.G. *As concepções da formação profissional da Licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas*, 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-139.

MLINA, RM.K. O enfoque teórico-metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVINOS, A.N.S.; MOLINA NETO, V. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p.95-105.

MONTEIRO, F.M.A.; MIZUKAMI, M.G.N.; Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.175-201.

NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de pro-

fessores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. CONGRESO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, Porto, 1998. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA, V.F. Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006. p.169-190.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, 2005.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G.O.; NASCIMENTO, J.V. O percurso profissional dos professores de educação física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). *Educação física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.103-152.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S.T.; ENNIS, C. (Orgs.). *Student learning in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics, 1996. p.339-365.

Recebido em 19/7/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# PERCURSOS DE CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAMAS SUBJETIVAS

## *PASSAGES OF CONSTITUTION OF THE PROFESSORALIDADE: SUBJECTIVE TRAMS*

Jussara MIDLEJ<sup>1,2</sup>

### RESUMO

Este trabalho descreve uma investigação-ação educacional vinculada a um Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais conveniado entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, envolvendo 37 professoras em efetivo exercício docente entre 2005 e 2007. Seus objetivos conectaram-se à averiguação de como um processo investigativo/formativo poderia questionar concepções, ações pedagógicas monossêmicas e mecanicistas que muitos professores têm da vida e do trabalho pedagógico; a investigação de como se realizaria, na escrita narrativa e em situações comunicativas, a reconceitualização de saberes, a revisão de atitudes pessoais e profissionais. De suas bases teórico-epistemológicas emergiram experiências intersubjetivas procedentes dos princípios norteadores das histórias socioprofissionais de cada participante. As produções, como memórias coletivas do passado, consciências críticas do presente e premissas operatórias para o futuro, demonstraram que a processualidade da condição humana - e não a cristalização ou a estabilidade - reconstrói saberes profissionais, corroborando potencialidades de transformação.

**Palavras-chave:** Formação docente. Investigação-ação. Memória autobiográfica.

### ABSTRACT

*This paper describes an educational action research linked to an early childhood education degree program agreed between Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista and Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. This work involved 37 active female teachers and it was developed between 2005 and 2007. The objectives were formulated in order to determine*

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Estrada do Bem-Querer, s/n., Vitória da Conquista, BA, Brasil. E-mail: <jumidlej@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

*whether a formative research process could question conceptions, monosemic and mechanicist pedagogical actions that a lot of teachers have about life; and how reconceptualization of knowledge and professional and personal attitude review would be done in narrative writing and communicative situations. From its theoretical-epistemological basis will come up intersubjective experiences from everyone's socio-professional guidelines. The production, as a collective memory of the past, critical consciousness of the present and operational premises for the future, will demonstrate that the processuality of the human condition, and not the crystallization or the stability, reconstructs professional knowledge verifying potentialities of transformation.*

**Keywords:** *Teacher formation. Action research. Autobiographical memory.*

## INTRODUÇÃO

### Caminhos híbridos de produção de saberes

Entre os anos de 2005 e 2007, no contexto de um Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais conveniado entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de modo aleatório, um grupo de 37 professoras-alunas<sup>3</sup> passou a dividir comigo a responsabilidade de abrigar, nas suas conjunturas acadêmicas e escolares, um processo de formação<sup>4</sup> e investigação-ação educacional de cunho emancipatório, desenvolvido no Campus da UESB de Vitória da Conquista, inicialmente atrelado a quatro disciplinas ministradas por mim, na condição de professora formadora e pesquisadora. Desse modo, seu desenvolvimento se deu na inter-relação entre conjunturas individuais, sociais, políticas e institucionais e no cerne de um contexto de produção e uso de saberes, por meio de diálogos permanentes em busca de descentramento, interação e construção coletiva entre “[...] sujeitos interlocutores que procuram a significação dos significados” (FREIRE, 1983a, p.69), nem sempre simétricos e harmoniosos.

A experiência instigou-me a estranhar estruturas de legitimação e a produzir diferenças, outros sentidos nas práticas discursivas do cotidiano (SPINK; MEDRADO, 2000), concitando-me à redescoberta de renovadas possibilidades de exercer uma liderança compartilhada no encaminhamento coletivo dessa ação. Assim, dirigi o foco para a vivência de uma dinâmica de formação e investigação acadêmicas baseada em situações e problemas de seus contextos de trabalho a fim de investigar se a tomada de consciência acerca de si e do processo pedagógico seria capaz de promover a desfamiliarização de concepções monossêmicas e mecanicistas que, porventura, as participantes possuísem da vida e da profissão; e, ainda, a verificação das possibilidades de acionamento de novas organizações discursivas na análise crítica de práticas pedagógicas e as probabilidades de (re)construí-las em níveis mais complexos; por fim, a investigação de como se realiza na escrita e de como é verbalizada em situações comunicativas, a provável reconceitualização de saberes e a revisão de atitudes pessoais e profissionais. A parceria e a corresponsabilidade deram-se no refinamento e na revisão de conceitos tácitos, por meio de leituras plurais da realidade, criando-se, também, com as estratégias citadas, possibilidades de

<sup>3</sup> Pelo desempenho dos papéis de docentes (professoras em efetivo exercício) e discentes (alunas do Curso em questão), utilizo-me desta categoria híbrida.

<sup>4</sup> Adoto, para formação, a perspectiva de Gadamer, (1997, p.48) a qual “[...] integra o conceito de cultura, e designa a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. Associo o conceito de formação docente à ideia de *inconclusão* do homem, como um processo, relacionando esta ação ao desenvolvimento pessoal além do profissional.

interlocução acerca das fundamentações epistemológicas e multimetodológicas utilizadas enquanto essa investigação/formação se processava.

Na condição de pesquisadora acadêmica e coordenadora desse processo formativo/investigativo, eu tinha a consciência de que sua natureza híbrida se principiava a partir de uma denominada *colegialidade artificial* (HARGREAVES, 1998), na qual as situações de reciprocidade, no geral, ao não evoluírem espontaneamente, necessitavam de negociações e, nesse sentido, deveriam constituir parte integrante da tarefa. Nesse sentido, o movimento foi de validação e fortalecimento dos saberes docentes e aproximou-se de um conhecimento compartilhado, tecido numa estrutura interacional de crescente confiança e comprometimento, na qual os apoios mútuos ajudaram a criar uma ambiência de sustentação do crescimento sistematizado e, paulatinamente, legitimado num *aprender a fazer* ciência educacional (ZEICHNER, 1993).

Em tais direções, a natureza qualitativa<sup>5</sup> deste estudo encaminhou-se sob abordagens epistemológicas e metodológicas que comportaram uma multiplicidade de referenciais aceitos numa lógica de complementaridade antagônica (ARDOINO, 1998; FRÓES BURNHAM, 1993, 1998) que incluiu as *ações de linguagem* (SMYTH, 1992) no cerne da espiral lewiniana (LEWIN, 1946) - na versão modificada por Carr e Kemmis (1988). Nesse sentido, a modalidade investigativa em pauta deu-se a partir de processos reflexivos intencionais e sistematizados, em compasso com a educação dialógica-problematizadora, de cunho freiriano.

Foi mencionado e sugerido, assim, às professoras-alunas um movimento investigativo que deveria acontecer conectado às ações de planejar, agir, observar e refletir a realidade concreta em que esta ação se operacionalizasse. Elas deveriam trabalhar o conhecimento já

existente desde que adentraram à escola na condição de alunas e procurar estabelecer relações entre a teoria, a ação e seus contextos de trabalho, tendo como suporte a vivência da *espiral* autorreflexiva de conhecimento e ação (CARR; KEMMIS, 1988) num processo de investigação-ação educacional. Com isso, os problemas a serem pesquisados brotaram de modo vigoroso, com a produção e a operacionalização da abordagem autobiográfica em situações educativas (JOSSO, 2004) trabalhadas em concomitância com a produção e socialização de cenas pedagógicas no cotidiano escolar. Tais ações, vinculadas entre si, tiveram seus ápices nas sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2002) quando criaram movimentos de caráter metacognitivo em relação à própria experiência profissional a fim de, como afirma Freire (1983b), tomar distância para ver melhor a si mesmo, as ações, o outro e abrir espaços para a produção crítica do conhecimento.

A proposta da operacionalização deste processo às parceiras do estudo formativo deu-se claramente: os registros de si, do trabalho docente e acerca da (re)construção de conhecimentos pedagógicos deveriam instaurar um diálogo fecundo entre a pesquisa acadêmica e a investigação das histórias de vida, as próprias ações pedagógicas, na expectativa de tais estratégias constituírem-se em procedimentos individuais e coletivos de formação profissional com consequências sociopolíticas “[...] na assunção da negociação e do conflito [...] da mediação e do desafio na dinâmica da pesquisa” (BARBIER, 2002, p.71). Como base para a emergência de uma nova epistemologia da *práxis*,<sup>6</sup> acordamos que esse processo estaria imbricado com as ações de linguagem - a partir dos registros, da partilha dos achados, das produções e das reflexões em planos coletivos. Desse modo, as leituras e discussões viriam vinculadas à produção de autonarrativas de vida pedagógica como um processo de reconstituição

<sup>5</sup> Este termo tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é da ênfase e não da exclusividade.

<sup>6</sup> Concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação, a luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir a ação (HURTADO, 1992, p.173).

da gênese de ser professor, de recriação/reinvenção da prática docente atual, através dos registros e das análises dos trajetos discentes e tramas constitutivas da profissionalidade docente. Além disso, conectadas às problematizações da práxis pedagógica no sentido de criar possibilidades de renovadas condições de acontecer uma *teoria da ação* (FREIRE, 1983b; GRABAUSKA; DE BASTOS, 2001). Esperava-se que, sob tais premissas, as situações concretas sobreviriam como possíveis elementos propulsores de um processo de produção de conhecimento, de ordem social que se transforma continuamente, como ciência da práxis produzida numa concepção participativa e voltada à colaboração ativa. É preciso admitir que esta trama precisou envolver “[...] um trabalho hábil, honesto e franco de persuasão e de relação de confiança [...]” (MACEDO, 2000, p.158).

Desse modo, agi na intenção de examinar alguns aspectos das condições subjetivas ligadas à docência e suas condições objetivas de ocorrência; tais aspectos se processaram como descrições e narrativas de um processo individual e social a acionar elucidações das “[...] experiências constitutivas da professoralidade nas denominadas fontes pré-profissionais do saber ensinar” (PEREIRA, 2001, p. 23)”. Crenças anteriores sobre o processo de ensino/aprendizagem deveriam expressar-se nos fenômenos e experiências como discentes, bem como a partir dos modelos de docência que lhes foram proporcionados no percurso escolar (FERRAROTTI, 1982; DELORY-MOMBERGER, 2000; DOMINICÉ, 2000; PINEAU, 2004).

### **Professoralidade: em busca das marcas**

No decorrer do tempo, as ações propostas, ao serem operacionalizadas, sistematizadas e associadas às sequências espiraladas de Carr e Kemmis (1988), foram sendo acionadas através de “[...] óticas e sistemas de referência diferentes entre si, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas” (FRÓES

BURNHAM, 1993, p.7), criando possibilidades de ativar acontecimentos intersubjetivos e (re)construtivos e abarcando a crítica da reconstrução. Nesse sentido, a instrumentalização das professoras-alunas no processo reflexivo se deu de modo intermitente, enfocando a construção de autorretratos discentes e atividades com a escritura de diários reflexivos (ALARCÃO, 1998, 2004). Ao gerir as informações disponíveis e adequá-las estrategicamente ao contexto da situação formativa, busquei não perder de vista a análise de *um saber agir em situação*, uma vez que na práxis não existe o mundo sem a consciência da pessoa que o elabora, o percebe e o define. Ao assim me posicionar, vinculei-me à concepção de que o que se está sendo, quando se é professor, é um componente atualizado de diferentes vetores de forças do campo imanente de possibilidades históricas e culturais que se circunscrevem e se atualizam.

A posição de Pereira (2001, p.23), ao problematizar e investigar “como se é professor? Como é ser professor? Por que se é professor?” em vez de simplesmente inquirir “o que é ser professor?”, desvela que ao nos sintonizarmos com tais premissas não estamos em busca da identidade do professor e sim do processo de individuação que se configura em estados singulares de ser e se atualizam em inúmeras possibilidades que perfazem o campo da subjetividade. O autor (2001, p. 38) busca, em seus estudos, “[...] explicitar caminhos nos processos de formação, caminhos que contribuam para considerar a inseparabilidade da formação (e autoformação) profissional e produção da subjetividade”. Ele fundamenta-se em Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1993) para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização do “*devir* professor” e rejeita o modelo de identidade estática. Antes, investe na processualidade que compõe tais fluxos. Com efeito, ao tomar como referência as produções epistêmicas de Pereira (2001), operei na direção da constituição subjetiva da professoralidade por compreender que a partir dessa concepção, a professoralidade se encontra “[...] abalada por

uma tensão desestruturante, depois de experimentar o caos das forças interferentes e tende a se organizar em uma nova forma existencial” (PEREIRA, 2001, p.39). Portanto esse processo deu-se em direção contrária ao movimento identitário que assume uma “[...] configuração cristalizada de uma forma de ser” (PEREIRA, 2001, p.36).

Nesse sentido, apoiei-me também em ideias de Dominicé (2000, p.167), para quem “[...] o exame dos processos de formação, entendidos como dinâmica de aprendizagem e de mudança, não pode se realizar sem referência explícita à forma como o adulto vivenciou as situações concretas de seu próprio percurso educativo”. Não como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação de significado onde passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em sempre novas constelações “[...] a fim de produzir algo que ainda não existe” (PEREIRA, 2001, p.35). As memórias autobiográficas foram consideradas, nesse contexto, como “[...] tramas invisíveis de forças subjetivas” (PEREIRA, 2001, p.33), a trazerem, em si, produtos de intersecção de diferentes componentes, das histórias particulares ou das famílias, dos discursos culturais e suas condições materiais e não-materiais “[...] na inseparabilidade da formação e autoformação profissional [...]” (PEREIRA, 2001, p.38).

Nessas bases, nossa ação delineou-se e, aos poucos, emergiram revelações de que a resistência inicial em escrever acerca de si e das experiências pedagógicas se devia ao medo de desnudamentos que produziriam marcas, além de criarem possibilidades de desvelamentos de crenças e tradições. As professoras-alunas vislumbraram que as *escrituras de si* e das práticas, ao serem trazidas para as discussões coletivas, poderiam torná-las vulneráveis, já que iriam inexoravelmente mexer com o *status quo* e clarear compreensões de como se constituíram na escola, e, desse modo, talvez forçassem rupturas no cotidiano; nessas bases, eu presumia: provavelmente poderiam causar afecções como encontros de forças produtoras de marcas novas, suscitadoras de novas

configurações de si (PEREIRA, 2001). Acerca disso, o citado autor (2001, p.39) assevera que “[...] num procedimento identitário, o sujeito se fixa num modelo que o caracteriza como o mesmo de si [...]”. Nesse sentido, a identidade, ao constituir-se numa determinação, reduz as possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir. Num sentido oposto, a assunção da condição humana como construção subjetiva e processual vincula-se à abertura de espaços para novas estruturas de construção do conhecimento, traz em si avanços significativos acompanhados de alguns retrocessos, fornece indícios de exigir do formador de professores um trabalho cuidadoso que se demonstre mobilizador de rupturas: uma ação que tenha significado e funcionalidade a fim de impulsionar os docentes, mobilizá-los mesmo a repensar antigos conceitos e tomar consciência da necessidade de pôr em jogo tudo o que sabem e avancarem rumo a renovadas construções cognitivas e afetivas dentro de um caráter expansivo.

### **Diários, narrativas e comunicações orais: registros essenciais**

Nas dimensões citadas, a produção da escrita autobiográfica responde a enunciações anteriores, refuta, confirma, antecipa respostas, dialoga com futuros possíveis e promove visibilidades a processos de como as pessoas se apropriam e se apropriaram dos saberes específicos da prática docente. Do mesmo modo, ao *fertilizar* retornos de si para si mesmo, a escrita autobiográfica favorece a mobilização das estruturas tácitas de pensamento e ampliação de conhecimentos, num sentido de afloramento de desejos e necessidades de superar dificuldades, avançar em hipóteses, quicá ensejando renovadas atitudes perante a vida e o trabalho. Desse modo, embora atenta às ideias deleuzianas (1988) de que as possibilidades de produzir a diferença são muito menores do que as possibilidades de produzir a repetição, optei por apostar na hipótese de que o desvelamento de estereótipos e velhas certezas poderia ensejar a produção de novas formas de posicionamento

relacionadas especialmente à função docente (MIDDLEJ, 2007a, b).

Houve, assim, uma intencionalidade de que essa tarefa de reconstrução do processo formal de escolaridade se desse na direção de instigar a mobilização dos saberes da experiência (DEWEY, 1979; TARDIF; RAYMOND, 2000) que as professoras tiveram como alunas, passando pela “[...] condição humana em sua processualidade, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais [...] no sentido de explicitar caminhos de formação” (PEREIRA, 2001, p.38). A dimensão que se tem para a formação nessa perspectiva é aquela que leva em conta as experiências recontadas, com possibilidade de transformação; que não seja praticada de maneira impessoal e linear, mas como experiência compreendida e criticada, como criação de linguagem humana, como produção da história. Na direção que lhe imprime Benjamin (1987), ao afirmar que pela lembrança, na linguagem e na narrativa, passado, presente e futuro se conectam e se redimensionam em novas constelações - resgata-se o poder de ser nessas três dimensões de tempo, possibilitando tecer o sentido da história, não mais como um encadeamento cronológico, mas como um processo de recriação do significado. Kramer (1998, p.23) sintetiza esse processo afirmando que “[...] pela linguagem, revivemos e refazemos a experiência vivida - a autobiografia. A narração da própria vida, a lembrança, são partes do processo de fazer a história”.

Desse modo, os discursos contextualizados em ações comunicativas sistemáticas, porque baseados na linguagem advinda dos diários, das narrativas e expressos em comunicações verbais, foram abordados a partir da hermenêutica gadameriana (GADAMER, 1997), “[...] onde a vida humana é concebida como um horizonte de possibilidades não decididas [...] antes, condicionada e contextualizada pelo fenômeno da linguagem, da cultura e da política” (GRÜN;

COSTA, 2002, p.96). Nessa estatura, este estudo formativo *quebrou, morinicamente*, esferas fechadas concernentes aos contextos relacionais e, assim, realizou movimentos de (r)estabelecimento das articulações entre o que foi separado na tentativa de compreender a multidimensionalidade (MORIN, 2002) das narrativas autobiográficas. Suas especificidades confluíram para “[...] sentidos e constelações vindos tal qual rios das nascentes das (suas) práticas locais, arrastando consigo as areias dos percursos moleculares, individuais, sociais e planetários” (SANTOS, 1987, p.53). Em tais direções, foi preciso *distender o elástico* dos significantes e dos significados e ver onde outros sentidos de ser professora poderiam fazer sua morada (CORAZZA, 2002).

Houve, neste estudo, uma demonstração de que as marcas subjetivas, de algum modo, *guiam* “[...] um sujeito-em-prática [...] sendo e, ao mesmo tempo, como potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido” (PEREIRA, 2001, p.36). Muito diferente, portanto, de uma concepção identitária, algo estável, de forma estereotipada de ser professor. Assim, o tempo de atividade na profissão foi um dado relevante: ele surgiu como um fator importante na compreensão dos saberes constituídos, já que se confundia, muitas vezes, com o tempo de vida, com a autoformação profissional em sua processualidade<sup>7</sup>. As fontes de aquisição dos saberes da experiência e seus modos de integração ao trabalho docente demonstraram *atravessar* formações existenciais singulares, parecendo desequilibrar um sistema, até então, aparentemente estável e ativaram novas possibilidades de a pessoa tornar-se diversa de si mesma. Isso transparece nos registros transcritos abaixo:

*Na minha profissão, são quase 19 anos trabalhando de um jeito empirista sempre muito presa ao conteúdo e transmitindo para os alunos. [...] eu aprendi assim [...] agora percebo que o importante não é*

<sup>7</sup> A maioria das professoras-alunas (40%) tinha de 11 a 15 anos de exercício e 33% de 16 a 20 anos. As de menos tempo de serviço (24%) tinham de seis a dez anos de profissão.

*apenas isto e sim realizar atividades que levem o aluno a pensar, a construir seu conhecimento, a agir por ele. Na minha sala estou procurando criar situações problematizadoras, não dou mais respostas prontas, estou fazendo trabalhos em duplas, em grupos. Tudo isso dá muito trabalho, porém os resultados estão mais satisfatórios. Tenho que melhorar muito ainda, hoje eu sei disso (professora-aluna RF).*

*Vivia angustiada como aluna, com medo de errar. Como professora sentia necessidade de melhorar a minha prática e ajudar mais os alunos com dificuldades e não sabia bem como fazer. Ao entrar para a Universidade, com as aulas e as discussões vejo que minha mente está se abrindo [...] agora comecei a me olhar mais e refletir no que vivi como estudante e como professora: observo e percebo meus alunos hoje de modo diferente daquele aluno inquieto que eu pensava não querer nada [...] Penso na teoria de Piaget que explica o conhecimento como uma construção contínua, feito de trocas entre o sujeito e o mundo e sei que devo mudar meu jeito de ensinar: preciso é desafiar o aluno pra ele ficar mais inteligente, evitar dar respostas prontas e não querer que ele decore as lições como eu fazia. Fico aflita e quero ser diferente das professoras que tive (MN).*

As narrativas autobiográficas revelaram-se, como se pode perceber, para essas professoras-alunas, como *lugares* de reconstrução de saberes profissionais subjetivados, tornando-se, por essa razão, meios privilegiados de acesso ao universo de formações existenciais singulares, em emergências constituídas coletivamente “[...] em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo [...]” (PEREIRA, 2001, p.34). Em tais sentidos, ao levar em conta a subjetividade daquele que escreve, Josso (2004); Pineau (2004); Souza (2004); Souza e Cordeiro (2007) postulam que as *histórias de vida*, contadas, mobilizam, na pessoa que narra, a capacidade de transformar as representações

de sua trajetória e o modo como elas interferem na sua forma de agir e de estar no mundo. A história é compreendida, aqui, como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro (FERRAROTTI, 1982) a postular, em fluxos, a processualidade da condição humana e não determinados papéis, a cristalização ou a estabilidade (FOUCAULT, 1993; PEREIRA, 2001). Vê-se que a primeira consequência desse acesso à historicidade pessoal, seus valores e crenças é que, “[...] ao reconstituir a sua história, o narrador tece, continuamente, passado e futuro, observa-se em transformação e reinventa o presente na tentativa de compreender o que está sendo e fazendo em/da sua vida [...]” (PASSEGI, 2007, p.35) de modo a admitir outras possibilidades de ser/estar na profissão.

Percebe-se, assim, por detrás dos dois fragmentos acionados, um conhecimento individual do ato de ensinar, de tramas constitutivas de um *aprender a ser professor*, entrelaçado a um tempo de aprendizado proveniente da história de vida pessoal, dos lugares de formação e da experiência de trabalho (TARDIF, 2002). Nos registros, o saber profissional ao encontrar-se na confluência entre várias fontes de saberes e de elementos socioculturais vai-se processando em novas conexões; desse modo, a tomada de consciência aparece como um dado provocador de conflitos e gerador de um processo de reconstrução metacognitiva. Vê-se que há nos registros acima manifestações de sentidos implícitos e percepções individuais a revelarem um *a priori* acerca do fenômeno pedagógico; transparecem, ainda, as experiências vivenciadas no Curso que colocaram em ação um processo em que conceitos e ideias são repensados, e isso, de algum modo, provocou a reconstrução dos conhecimentos prévios em direção a compreensões mais amplas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O registro autobiográfico, assim, dá demonstrações de ser capaz de desvelar

aspectos de experiências formadoras e de evidenciar o movimento que cada pessoa empreende no citado ir e vir de aquisição do conhecimento, criando possibilidades de desvendamento de modelos e princípios que estruturam discursos e cristalizam ações pedagógicas. Esse processo indica condições de funcionar como dispositivo que inquieta e amplia possibilidades de a pessoa se avaliar e rever cristalizações e padrões de aspectos relacionais e didáticos vinculados ao trabalho docente (NÓVOA, 1992; DELORY-MOMBERGER, 2000; DOMINICÉ, 2000; PEREIRA, 2001; JOSSO, 2004).

Finalmente, avalio que houve uma importância intrínseca nessa experiência vivenciada de modo híbrido: seus resultados apontam que a complexidade das ações de linguagem, imbricadas com a espiral de ação e reflexão, e as narrativas autobiográficas contribuíram para o reexame de concepções pedagógicas, para uma ampliação de percepções políticas e desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial do professor-pessoa. Confiro, neste contexto, uma nota especial para a revisitação ao passado, tal como ele submergiu, passando a funcionar como fio condutor das experiências e partilhas intersubjetivas da história socioprofissional de cada uma das participantes; os registros das professoras-alunas, ao enriquecerem suas percepções, ajudaram-nas a analisar e compreender aspectos relacionados ao processo de aprendizagem realizado ao longo da vida, criando possibilidades de constituição de renovados modos de enxergar e exercer o trabalho docente e conceber a própria vida.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. (Org.) *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p.99-122.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) nas situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.24-41.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.
- CORAZZA, S.M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. São Paulo: DP&A Editora, 2002. p.105-131.
- DELEUZE G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1
- DELORY-MOMBERGER, C. *Les histoires de vi: de l'invention de soi au profet de formatin*. Paris. Economica, 2000.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DOMINICÉ, P. *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 2000.
- FERRAROTTI, F. *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Meridiens, 1982.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, v.12, n.58, p.3-13, 1993.

FRÓES BURNHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade. In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.35-55.

GADAMER, H.G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRABAUSKA, C.J.; De BASTOS, F.P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R.A.; SAITO, C.H. (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-20.

GRÜN, M.; COSTA, M.V. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.85-104.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Rio de Janeiro: McGraw Hill, 1998.

HURTADO, C.N. *Comunicação e educação popular: educar para transformar e transformar para educar*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*, v.7, p.19-41, 1998.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social*, n.2, p.34-46, 1946. (volume 2, já informado).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R.S. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA, 2000.

MAGALHÃES, M.C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE; 5., 2002. *Anais...* Amsterdam: Vrije Univesrsiteit, 2002.

MIDDLEJ, J. Memória e poesia no cotidiano da escola. *Presente! Revista de Educação CEAP*, Salvador, v.15, n.2, p.23-29, 2007a.

MIDDLEJ, J. A poética do cotidiano e a profissão docente. *Práxis Educacional*, v.3, p.279-298, 2007b. (volume 3, já informado).

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação).

PASSEGI, M.C. Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação. *Presente! Revista de Educação*, Salvador, v.15, n.57, p.34-37, 2007.

PEREIRA, M.V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Dp&A., 2001. p. 23-41.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom, 2004.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v.29, n.2, p.267-300, 1992.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamentos, 1987.

SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*.

344f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E.C.; CORDEIRO, V.R. Por entre escritas, diários e registros de formação. Presente! *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v.15, n.57, p.45-49, 2007.

SPINK, M.J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M.J. (Org). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.41-61.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.21, n.73, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em 11/1/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR UM GRUPO DE EDUCADORES AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

## *THE MEANINGS ATTRIBUTED FOR A GROUP OF EDUCATORS TO THE PROCESS OF INCLUSION OF PUPILS WITH EDUCATIVE NECESSITIES SPECIAL*

Carla Danieli MACHADO<sup>1</sup>  
Edilaine Dana de LIMA<sup>1</sup>  
Adriana de Fátima FRANCO<sup>2</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Participaram da pesquisa três professoras e uma pedagoga que trabalham nas séries iniciais de uma escola pública regular da rede municipal de Curitiba. Foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que os educadores não têm efetiva formação para tratar dessas questões e os dados apontam que incluir significa tratar a todos da mesma forma, desconsiderando a diversidade existente. Consideramos que a inclusão, nesses casos, acaba cumprindo apenas o propósito de obtenção de dados estatísticos e não propriamente a finalidade de propiciar um atendimento de qualidade.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Formação de professores. Necessidades educativas especiais.

### ABSTRACT

*The present research has as objective to understand which the meanings attributed for the educators to the process of inclusion of students with educative necessities special. Three teachers*

<sup>1</sup> Graduated in Pedagogy. Curitiba, PR, Brazil.

<sup>2</sup> Professora, Programa de Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. R. Sydney Rangel Santos, 238, Bloco C, 2º andar, Sala S/N, Santo Inácio, 82010-330, Curitiba, PR, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.F. FRANCO. E-mail: <adrifranco@hotmail.com>.

*and one supervisor had participated of the research that they work in the initial series of a regular public school of the Municipal Net of Curitiba. They had been carried through, documentary analysis and half-structured interviews. The results point that the educators do not possess effective formation to deal with these questions. The data point that to include it means to treat to all in the same way disrespecting the existing diversity. We consider that the inclusion, in these cases, finishes fulfilling only with the intention of attainment of statistical data and not properly with the purpose to propitiate a quality attendance.*

**Keywords:** *Pertaining to school inclusion. Educative formation of professors. Necessities special.*

## INTRODUÇÃO

A questão da inclusão de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino ou mesmo em escolas especiais tem sido frequentemente abordada por vários pesquisadores. O tema envolve as diferentes concepções de deficiência, a discussão sobre o melhor sistema de ensino para a educação dessas crianças e sobre os fatores que contribuem um processo efetivo.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho foi investigar os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

O conceito de indivíduos deficientes está fortemente ligado à cultura de uma sociedade; tal conceito é, assim, uma construção histórica e os significados atribuídos à deficiência e ao deficiente se transformam à medida que a sociedade se transforma. Essa transformação, porém, não se faz de forma natural; as concepções de homem e de mundo deixam marcas na Educação e nas formas de compreender a Educação Especial. Em seu estudo, Mazzotta (1999) revela uma evolução no processo histórico da humanidade em relação ao entendimento, atendimento, educação e tratamento do excepcional.

No início do século XX, como aponta Pessotti (1984), a Psicologia passou a se dedicar aos estudos sobre os limites das capacidades mentais dos deficientes, e foi com Binet que a

deficiência mental deixou de ser estudo apenas da medicina e tornou-se objeto de estudo da psicologia no que diz respeito à teoria. Essa contribuição foi responsável pelos rótulos de deficiente mental, limitrofe, dentre outros termos que passaram a expressar a incapacidade intelectual desses indivíduos.

Segundo Ferreira (2003), até o final do século retrasado, essas pessoas eram classificadas e tratadas como doentes e incapazes de aprender; eram desassistidas de qualquer direito de aprender e assim consequentemente excluídas do processo social.

Em 1926, segundo Kassar (1998), foi inaugurado o Instituto Pestalozzi, primeiramente em Porto Alegre, com a concepção de Ortopedagogia, voltado especialmente ao atendimento de deficientes mentais em forma de internato, semi-internato e externato, com o intuito de atender o deficiente mental. Já em 1954, é fundada, no estado do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

De acordo com Tessaro (2005), entretanto, mesmo com o surgimento da educação especial, o indivíduo então chamado de excepcional continuou excluído, pois seu convívio em escolas regulares existia apenas por meio da segregação.

As políticas públicas que atualmente direcionam o processo anunciam que, preferencialmente, todas as pessoas devem ser atendidas no ensino regular, entretanto muitos desafios permeiam esse processo. Goes e Laplane (2004) mencionam que para a inclusão

de pessoas com necessidades especiais em salas regulares de ensino são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas ajustes. É necessário suporte efetivo ao professor e mudança no currículo e no método para que ocorra de fato a aprendizagem de todos os indivíduos.

Werneck (1999) também acredita serem necessárias adaptações no intuito de garantir acesso e permanência nos sistemas de ensino às pessoas com necessidades especiais para que possam ser incluídas e atendidas em suas necessidades. O autor aponta para algo muito importante: a inclusão não é privilégio apenas dos portadores de deficiência, pois ela tem como característica propor uma sociedade para todos.

## MÉTODOS

Foi enviado um ofício à Secretária Municipal de Educação de Curitiba, solicitando uma relação das escolas de Ensino Fundamental em Curitiba que recebem crianças com necessidades educativas especiais. De posse da relação, realizou-se contato por telefone com todas as escolas, buscando as seguintes informações:

- Se consta no projeto político pedagógico a questão da inclusão;
- Quantos alunos com necessidades especiais há na escola;
- Quantos professores atendem esses alunos;
- Qual a série do aluno com necessidades especiais;
- Qual necessidade especial o aluno apresenta.

A escolha da escola obedeceu ao seguinte critério: ser a Necessidade Educativa Especial (NEE) da criança a deficiência mental; a criança estar no 1º ou 2º ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e a escola apresentar um número maior de professores trabalhando com inclusão.

Realizamos nossa pesquisa por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar e da entrevista semiestruturada com os professores e com a pedagoga da escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à estrutura, a escola oferece à comunidade a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a educação permanente. Para esse atendimento, ela conta com 17 salas de aula, salas de apoio pedagógico, laboratório de informática, biblioteca, sala de artes e com um corpo docente formado por 55 professores e 4 pedagogas, além dos demais funcionários.

Todas as professoras entrevistadas têm graduação e pós-graduação e atuam como docente há vários anos. Porém a professora M não possui especialização na área de Educação Especial como as professoras D e K. Todas dizem estar preparadas para atender os alunos com necessidades especiais.

### **Conhecimento sobre as deficiências e práticas educativas com esses alunos**

Esta etapa da análise dos resultados pretende expor os dados encontrados sobre o conhecimento que os educadores apresentam em relação às características dos portadores de necessidades especiais e suas práticas educativas, manejos e condutas com tais alunos.

O Projeto Político Pedagógico da escola declara que é seu dever acolher o estudante, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, e que os sistemas educacionais devem atender a essa diversidade dos estudantes. Isso parece ocorrer parcialmente. É verdadeiro que as crianças são acolhidas no espaço físico, porém quanto ao atendimento de outras necessidades parece existir uma crença

de que a criança deve adaptar-se ao cenário educacional.

Ao serem questionadas sobre a inclusão, é possível observar que todas as professoras entrevistadas acreditam que inclusão é fazer com que o aluno com necessidades especiais participe de todas as atividades em uma sala regular, independentemente de ele ter capacidade para isso; segundo elas, esses alunos têm que fazer as mesmas atividades dos outros, não se sentindo excluídos da turma e tendo a oportunidade de participar de tudo. Abaixo, a fala das professoras sobre esse assunto:

*Inclusão é colocar alunos com necessidades especiais em uma sala regular de ensino, e não tratá-lo de forma diferente dos demais (Professora K).*

*É fazer com que o aluno incluído participe de todas as atividades, independente se ele possa realizar ou não, ele tem que fazer as mesmas atividades que os outros alunos estão fazendo sem se sentir excluído da turma e ter a oportunidade de participar de tudo (Professora D).*

*As crianças que têm alguns problemas estarem juntas com outras crianças ditas "normais", na vivência deles, o dia a dia é comum para todo mundo, então eles têm direito a estudar no meio da nossa sociedade, sendo atendidos da mesma forma que os outros (Professora M).*

Concordamos com Goes e Laplane (2004) que a escola inclusiva terá sua missão cumprida quando os princípios, política e ações forem ao encontro dos critérios que a norteiam e fundamentarem um sistema de ensino que possa abranger todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Para que a "Educação Para Todos" aconteça de fato, e não somente no discurso, reafirmamos que se deve traçar metas de políticas educacionais inclusivas para que não aconteça a segregação de nenhum indivíduo.

Percebemos também com esses dados que as professoras têm dificuldade em definir o termo inclusão, permanecendo concepções errôneas que trazem como sinônimo de inclusão o termo "integração". Nesse sentido cabe tecer algumas reflexões a fim de não contribuir para uma prática segregacionista e preconceituosa.

De acordo com as entrevistas feitas com as professoras, a inclusão deve acontecer e o atendimento deve ser único para todos independentemente de ser um aluno com necessidades especiais ou não. Para uma das professoras entrevistadas, inclusão é colocar o aluno com necessidades especiais dentro da sala regular de ensino e não o tratar de forma diferenciada. No Projeto Político Pedagógico, a inclusão deve ocorrer sem discriminar o aluno, mas sim acolher a todos sem distinção. Com base em autores como Sasaki (1997) e Mantoan (2003), percebemos que a prática da inclusão se dá por meio da aceitação das diferenças individuais e valorização de cada pessoa para uma convivência dentro da diversidade humana, fazendo com que a aprendizagem aconteça através da cooperação, respeitando e levando em conta os limites e as potencialidades de cada um e propondo novas formas de atender toda essa diversidade. Tratar a todos da mesma forma não implica respeito às diferenças.

Partindo dessas ideias de inclusão, reafirmamos que se faz necessário garantir não só acesso, mas a participação de todos, independentemente das particularidades de cada indivíduo, e isso deve existir no discurso e principalmente na prática dos envolvidos.

As professoras, no entanto, em seu discurso, defendem a ideia da inclusão e atendimento igualitário a todos os alunos, mas a prática acaba sendo diferente. Essa mudança no discurso, e também na lei, tornou-se uma palavra de ordem com efeitos no cotidiano. A inclusão de alunos deficientes é uma alternativa politicamente correta, entretanto os professores parecem não apresentar preparo para realizá-la, o que gera angústia e sofrimento. Devemos lem-

brar que a formação de professores não é neutra e traz em seu bojo determinantes históricos e sociais. A exclusão pode-se dar agora de forma escamoteada dentro das salas regulares.

Desse modo e de acordo com Carmo (2004), a inclusão é um assunto a ser tratado com muito cuidado, pois a sociedade comete os mesmos erros do passado, criando uma nova modalidade: a dos excluídos dentro da inclusão.

Existem ainda contradições nas falas das professoras, que embora digam ser a favor da inclusão, colocam algumas condições, como ter mais tempo para sentar individualmente com esses alunos, ter uma especialização na área de educação especial e que as necessidades desses alunos sejam “leves”:

*Se for uma necessidade leve, como as que temos aqui na escola, síndrome de Down, hiperatividade, problemas de comportamento, acho que esses alunos devem sim estar em uma sala de ensino regular (Professora K).*

Eu sou a favor, porém eu acho que os professores também que tem classes normais tivessem também um auxílio de especializadas nesse assunto (Professora M.).

A pedagoga V também acredita na inclusão de acordo com sua fala: “*Sim, de forma gradativa e com orientação especializada aos professores*” (Pedagoga V).

Podemos notar no discurso dos educadores que o interesse em atender aos alunos portadores de necessidades especiais está presente, porém eles não têm estrutura, formação continuada e pessoas especializadas para que o atendimento possa ocorrer. As metas com relação à quantidade de alunos portadores de necessidades especiais em salas regulares de ensino estão sendo batidas, porém a qualidade do atendimento acaba deixando a desejar.

Por isso, acreditamos que a escola deve adaptar-se às necessidades dos alunos e não o

contrário. E para isso exigem-se rupturas, transformações, capacitação, aplicação e ampliação de recursos físicos, materiais e humanos, mas acima de tudo a consciência coletiva de não estarmos prestando “um favor” ao portador de necessidades educativas especiais, mas garantido-lhe um direito. Mantoan (2003) já afirmava que a sociedade e, portanto, a escola precisam se modificar para receber esses alunos.

Os professores, no entanto, sem recursos financeiros suficientes, sem formação pedagógica adequada e sem o apoio das demais políticas públicas falham na tarefa de educar. Sobre isso, Carvalho (2002, p.7) traz a seguinte contribuição:

Ninguém de bom senso se opõe à ideia de que nossas escolas precisam se modificar, universalizando sua oferta e, principalmente, para oferecerem respostas educativas de melhor qualidade e consentâneas com exigências de um mundo globalizado. Mas é injusto e perverso localizar as necessárias transformações só e apenas nas atitudes dos professores e em sua prática pedagógica.

Fica claro que muitas mudanças são necessárias na escola que temos hoje, pois é preciso que alunos, professores, equipe administrativa, pais e a sociedade em geral trabalhem com um mesmo objetivo: a educação de qualidade para todos.

### **Formação para o trabalho desenvolvido**

A questão da formação do professor é de grande importância, pois é uma premissa básica para que se tenha uma educação de qualidade. Já ressaltamos nesse trabalho a importância de o profissional da educação ter na sua formação básica o preparo para trabalhar com alunos especiais, porém isso na realidade não acontece.

Nas entrevistas todas as participantes dizem não terem recebido orientação específica

sobre a inclusão. O que elas recebem é a vinda de profissionais enviados pela secretária de educação para dar apoio e dicas de como trabalhar com esses alunos, mas não efetivamente um trabalho de formação que promova a reflexão e o entendimento sobre as necessidades dos alunos concretos que estão em suas salas. Esse dado nos leva a uma reflexão acerca da forma pela qual a formação de professores é tratada.

Sobre isso as professoras falam o seguinte:

*Não temos uma orientação de verdade, vamos resolvendo os problemas conforme eles vão aparecendo. Mas a equipe daqui é maravilhosa, sempre está aberta a conversar mesmo que o tempo seja curto (Professora M).*

*Não especificamente, temos alguns profissionais que são enviados pela secretária para nos dar apoio, uma pessoa que acaba nos auxiliando e acaba passando algumas dicas de como trabalhar com esses alunos, mas cursos voltados a esse fim, não (Professora K).*

*A única orientação que a gente recebe é quando você é chamada no núcleo junto com a família do aluno, eles fazem vários questionamentos à família, aí chamam você e a pedagoga da escola, só que isso acontece em abril, maio, ou seja, você já está com o aluno em sala sem saber o que está acontecendo com ele (Professora D).*

*As professoras recebem orientações, como cursos ofertados pela secretária sobre inclusão além de textos sobre o assunto, como cursos de libras, dificuldade de aprendizagem e portadores de necessidades físicas e especiais (Pedagoga V).*

Nas falas das professoras e da pedagoga, podemos notar a divergência de opiniões: enquanto as professoras informam que o corpo docente não possui orientação, a pedagoga revela que sua equipe de professores recebe orientações e cursos ofertados pela secretária

de educação no que diz respeito à inclusão. São posições diferentes quanto às necessidades pensadas de um lado e sentidas pelo outro. As professoras sentem falta da formação que gere de fato transformações na prática cotidiana, porque os cursos ofertados informam mas não formam e acabam por não possibilitar uma real sustentação, sendo a prática adquirida no dia a dia o único recurso que parece viável.

Nesse sentido, vale destacar que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim precisa abranger necessariamente programas de capacitação que sejam realizados de forma integrada e permanente. Segundo Castro (2005), a formação implica um processo contínuo, que precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem; o professor precisa ser ajudado a refletir sobre sua prática, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

Quando perguntamos às professoras se elas se sentem preparadas para atender esses alunos com necessidades especiais, todas disseram que sim, mas buscam justificar esse preparo pelo conhecimento adquirido com a prática ou mesmo pela "boa vontade e disposição" em atender essas crianças. Isso pode ser observado abaixo na fala das professoras:

*Sim, mas claro que cada dia acontece coisas diferentes, mas a gente tem que estar preparada para atender todos os alunos não só os com deficiências. Há uma diversidade muito grande na sala de aula e você tem que estar preparada, e eu me sinto assim (Professora D).*

*Me sinto, por já ter tido experiências anteriores, e ter um filho que também precisa de tratamento especial (Professora K).*

Essa realidade deve ser revista, pois a inclusão deve ocorrer de forma integral e não apenas para mostrar que essa prática está sendo feita dentro das escolas. A preocupação

não deve ser apenas com os números, mas com a qualidade do ensino prestado e a retenção do conhecimento por parte do aluno. Para isso acontecer de fato, é necessário investimento na formação do corpo docente, das pessoas que realmente trabalham e vivenciam essa realidade da inclusão. A prática do dia a dia é sem dúvida muito importante, mas é necessário muito mais; é de extrema importância os professores terem formação específica, com condições realmente de trabalhar e preparar esses alunos para a vida por meio de um ensino de qualidade que possibilite a retenção dos conteúdos de forma significativa, acontecendo assim de fato a inclusão.

### **O melhor lugar para o aluno com necessidades educativas especiais**

Como já relatado nesse trabalho, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL..., 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 (BRASIL..., 1996) - estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Percebemos que a legislação possibilita o acesso à escola comum, mas não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular.

Dessa forma, acaba-se levantando a seguinte questão: O aluno portador de necessidades especiais necessita de atendimento diferenciado, mas qual o melhor lugar para esse aluno? Segundo a professora M "o melhor lugar para atendimento dessas crianças é a sala especial".

"Teria que ser em uma sala especial com um atendimento só para eles" (Professora M). "No ensino regular porém com um tratamento diferenciado" (Professora K). "Junto com os alunos ditos "normais", porém com um atendimento especializado e diferenciado dos demais" (Professora D).

As falas das professoras K e D mostram que o aluno deve ficar em sala regular, porém com um atendimento diferenciado e especializado. Mas nas observações feitas não percebemos esse atendimento diferenciado, ou seja, o tratamento diferenciado acontece apenas no discurso, mas não na prática, e o aluno de inclusão acaba sendo excluído do processo de aprendizagem por não ter esse atendimento específico, por não ter um atendimento individualizado, fazendo com que seja excluído dentro do processo de inclusão.

De acordo com Santos (2001), temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizam, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Nessa direção, as diferenças devem ser um fator de enriquecimento no processo educacional, porém não devem ser negadas e sim atendidas.

Diante dessa situação, a escola e o poder público não podem continuar ignorando a situação desses alunos, anulando suas diferenças, uma vez que a inclusão só terá resultados satisfatórios quando as necessidades de todos forem saciadas, caso contrário isso ficará só no discurso.

### **A construção do espaço escolar para o recebimento desses alunos**

Acreditamos que a construção do espaço escolar para o recebimento dos alunos portadores de necessidades educativas especiais deve ser um processo diário e constante. Um dos problemas apontados por todas as professoras entrevistadas é a questão da mudança de coregente, que, na maioria das vezes, acaba mais por substituir um professor que faltou do que auxiliar em sala de aula alunos que apresentam problemas de forma geral. "Elas estão volta e meia cobrindo alguém que falta, agora mesmo ela está lá na sala me cobrindo" (Professora M).

Outra questão levantada é a falta de organização, em alguns momentos, da

administração da escola, que deveria, segundo a professora, comunicar a entrada do aluno, pois na maioria das vezes a professora regente só fica sabendo que terá um aluno portador de necessidades educativas especiais quando entra em sala de aula:

*Você vai até elas com "esse tempo enorme" de cinco minutos para perguntar sobre o aluno, é muito em cima da hora, você já está com o aluno em sala sem saber o que está acontecendo com ele (Professora D).*

*Não existem dificuldades, pois buscam dar o apoio que necessitam. Quando perguntamos se ela conversa com as professoras para saber se eles enfrentam alguma dificuldade, ela disse que sim. "Buscamos conversar na permanência, e com relação às perguntas que nos fazem vamos em busca de respostas principalmente com o pessoal da secretaria municipal da educação. (Pedagoga V).*

Levando em consideração os pontos aqui mencionados, um dos grandes problemas enfrentados pela escola, para não dizer o principal deles, é a sua falta de adaptação para receber os alunos portadores de necessidades especiais. O currículo continua o mesmo, o sistema de ensino não apresenta mudanças, o Projeto Político Pedagógico acaba não contemplando muitas vezes as reais necessidades desses alunos, o número de professores continua o mesmo, e eles continuam sem formação especializada. O que se faz é a redução do número de alunos quando há um aluno de inclusão dentro da sala de aula; portanto o que temos hoje é o aluno se adaptando à escola, mas a escola não se adapta ao aluno e isso acaba gerando desgaste para ambos os lados. Não podemos continuar, "tapando buracos", medidas provisórias, como a redução do número de alunos na sala de aula, são necessárias para que tenhamos práticas efetivas, para que a escola reveja os métodos adotados, as práticas docentes, e sem dúvida para que essas sejam medidas adotadas antes do início do ano letivo e não quando o aluno

já se encontra em sala de aula. Concordamos com Mantoan (2003) ao afirmar que os desafios são muitos e a mudança não deve ser apenas na estrutura física da escola, mas também na parte metodológica, no aperfeiçoamento dos professores, e nas políticas públicas, que não sejam apenas paliativas, mas atinjam a raiz do problema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso escolhido neste trabalho tinha como objetivo apreender os significados atribuídos pelos educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Percebemos que as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais; nesse sentido, consideramos importante tecer algumas considerações finais com base nos dados obtidos.

Podemos constatar que a realidade educacional referente à inclusão da criança com necessidades educativas especiais é complexa, principalmente se não houver um encaminhamento claro de ações. A inclusão é vista como a possibilidade de o aluno portador de necessidades educativas especiais receber o mesmo atendimento e participar de uma sala regular de ensino junto aos demais alunos considerados "normais", tendo os mesmos acessos, realizando as mesmas atividades, recebendo os mesmos conteúdos, sem considerar as diferentes necessidades existentes. É direito do aluno receber um atendimento adequado e diferenciado, no que diz respeito à aprendizagem, que vá ao encontro de suas necessidades para que assim possa obter uma aprendizagem de fato significativa. Exatamente por ser tratado de forma igual aos demais, o aluno com necessidades especiais acaba sendo excluído do processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra questão bastante relevante é que o corpo docente não têm uma formação na área da educação especial oferecida pela prefeitura que de fato atenda às necessidades

para esse trabalho. As professoras com esse tipo de formação conseguiram-na por conta própria; não existe formação continuada a esses professores, o que acaba prejudicando de forma relevante o processo de inclusão, pois o professor regente não sabe como trabalhar com o aluno incluído.

Consideramos que a inclusão, da forma como vem sendo realizada, atende muito mais a necessidade de obtenção de dados estatísticos e *status* do governo do que propriamente o objetivo de propiciar realmente um atendimento de qualidade a esses alunos, garantindo dessa forma seu acesso e permanência na escola regular junto aos demais alunos.

Por fim, os significados atribuídos ao processo de inclusão remetem à uma descaracterização das diferenças uma vez que os educadores consideram que tratar a todos da mesma forma seria a melhor estratégia para incluir, acabando por não respeitar as especificidades de cada um.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. (1988). *Constituição brasileira de 1988*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2007.
- BRASIL. (1996). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9394/96*. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2007.
- CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARMO, S.M. *Um livre panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo*. 2004. Disponível em: <www.pedagogobrasil.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.
- CASTRO, M. *Reflexões sobre a profissão docente: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária*. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2007.
- FERREIRA, M.E.C. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v.1.
- GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).
- KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.19, n.46, 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 mar 2007.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. *PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: A. Queiroz, 1984.
- SANTOS, B.S. *Entrevista com o Prof. Boaventura de Souza Santos*. 2001. Disponível em: <www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>. Acesso em: 20 set 2007.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TESSARO, N.S. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- WERNECK, C. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Recebido em 24/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# A PUBLICIZAÇÃO E A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL<sup>1</sup>

## *PUBLICIZATION AND LEGITIMATION OF NON-FORMAL EDUCATION*

Valéria Aroeira GARCIA<sup>2,3</sup>

### RESUMO

A educação não formal como área do conhecimento pedagógico passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional. A prática construída pela educação não formal foi observada e passou a ser considerada como uma possibilidade educacional no momento de debates sobre a crise da educação escolar. Outros jeitos de “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço, status e uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise, é legitimada. Parece ser esse o momento de criação não da ação da educação não formal, mas desta como área conceitual.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Educação fora da escola. Conceito de educação não formal

### ABSTRACT

*Nonformal education has been identified as a valid instrument and as a potential social change possibility within the overall conception of education especially after its insertion and recognition as an educational area in official documents and as an object of relevant educational articles. The practice of such specific education has been investigated and it is has been considered as an*

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte de tese de doutorado intitulada: A educação não-formal como acontecimento. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas - SP, 2009.

<sup>2</sup> Pesquisadora do Centro de Memória, Universidade de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Supervisora educacional, Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, SP, Brasil.  
R. Mogi Mirim, 1040, Jardim Campos Elíseos, Campinas, 130505-43.

E-mail: <va\_garcia@hotmail.com>.

*educational possibility face to the crisis of school education debate. Other alternatives in doing and promoting education are being validated and gaining political space, status a new area of educational knowledge and legitimation in opposition to what is or was considered under crisis. This is the creation moment, not of the practices, but the concept of nonformal education.*

**Keywords:** *Nonformal education. Outside school education. Concept of nonformal education.*

## INTRODUÇÃO

Ao falar sobre educação, no primeiro momento nos vêm à mente as escolas - os sistemas formalizados e formalizadores de ensino -, demonstrando que temos cristalizada a associação entre educação e o sistema educacional formalizado.

Não há como falar sobre educação não formal sem levar em conta sua relação com a escola, não por ela exercer algum tipo de supremacia, mas pelo fato de historicamente ter sido compreendida como sinônimo de educação.

Segundo Trilla (1996), a expressão *educação não formal* começa a ser utilizada, em relação ao campo pedagógico, concomitantemente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento histórico em que diferentes setores da sociedade (não só o pedagógico, como também o serviço social, a área da saúde, cultura e outros) são percebidos como impossibilitados de responder a todas as demandas sociais impostas e delegadas.

Segundo Trilla (1996), o termo educação não formal apareceu no final da década de sessenta. É o período em que surgem e penetram nas discussões pedagógicas vários estudos sobre a crise na educação. A compreensão geral do termo "educação" como sinônimo de escola fez com que a educação não formal passasse a ser difundida e compreendida como recurso para superação da crise na educação formal.

Enfatizando as questões discutidas em relação à crise no sistema formal de educação,

o autor ressalta como a crise na escola favorece o surgimento do campo teórico da educação não formal:

*Uno de los diagnósticos que se derivaban de los análisis sobre esta crisis era el de que si los sistemas educativos se mantenían con los mismos medios y instituciones convencionales con que habían estado funcionando hasta el momento, por más que éstos crecieran en cantidad y capacidad, difícilmente aquellos sistemas estarían en disposición de satisfacer la demanda social de educación. Es decir, que la sola expansión del aparato escolar no serviría como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje (TRILLA, 1996, p.15).*

Trilla (1999) faz uma análise bastante interessante sobre o momento histórico, no qual as razões econômicas são destacadas como fundamentais para deflagrar, ou trazer em evidência, a "crise mundial" da educação (escolar), e como essa crise é apontada por órgãos internacionais importantes, favorecendo - no nosso ponto de vista - a criação da educação não formal como campo conceitual.

Trilla (1999, p.202) nos apresenta, em itens, alguns tópicos como marcantes para deflagrar a crise mundial da educação, e que de certa forma publicizaram características da crise: *"o discurso tecnocrático-reformista da crise da educación; as críticas radicais á institución escolar; a formulación de novos conceptos e o paradigma do medio educativo"*. Cada uma

<sup>4</sup> Citação em galego (língua falada na região da Galícia - Espanha).

dessas características promoveu, por um lado, o fortalecimento de uma nova maneira de compreender o papel da educação formal e, por outro, contribuiu para dar visibilidade a outros fazeres educacionais fora do contexto da escola tradicional. As características apresentadas se referem à divulgação, por importantes autores e órgãos (COOMBS, 1986; UNESCO, 1977, 1979), da impossibilidade de a escola responder pela educação de maneira ampla e genérica; à publicação de uma série de estudos de programas e propostas educacionais alternativas, que por sua vez criticavam os modelos e fazeres tradicionais da escola; à divulgação do conceito de educação permanente que passou a legitimar e valorizar outras maneiras de educar e educar-se e, por fim, à compreensão e aceitação de que o meio também educa.

A crise da escola se dá, nesse momento histórico, por esta não ser mais uma instituição suficiente para responder às necessidades impostas pela sociedade, no sentido de favorecer cuidados e formação dos sujeitos. As críticas não se faziam, assim, às especificidades do cotidiano escolar, mas à instituição como um todo que já não era - nem é - capaz de responder às diferentes inquietações educacionais, sociais e históricas.

Coombs (1986) analisa uma série de fatores ao tratar da crise da educação, que, segundo ele, é mundial; respeitando as diferenças culturais, sociais e econômicas de cada país, afirma haver algumas questões que abarcam a área educacional como um todo e a maneira como ela está estruturada.

A natureza desta crise é sugerida pelas palavras 'mudança', 'adaptação' e 'desajustamento'. A partir de 1945, todos os países vêm sofrendo mudanças ambientais fantásticamente rápidas, provocadas por uma série de revoluções convergentes de amplitude mundial – na ciência e tecnologia, nos assuntos econômicos e políticos, nas estruturas demográficas e sociais. Os sistemas de ensino também cresceram e mudaram

mais rapidamente do que em qualquer outra época. Todos eles, porém, têm se adaptado muito vagarosamente ao ritmo mais veloz dos acontecimentos que os rodeiam. O conseqüente desajustamento - que tem assumido as mais variadas formas - entre os sistemas de ensino e o meio a que pertencem constitui a essência da crise mundial da educação (COOMBS, 1986, p.21).

Ainda sobre o desajustamento que a educação passa e sofre ao mesmo tempo, Coombs (1986, p.24) pontua:

Com efeito, a crise mundial da educação está transpassada de ironia. Enquanto a crise ocorreu em meio a uma virtual explosão de conhecimentos, a educação - a principal criadora e transmissora de conhecimentos - tem falhado de modo geral na aplicação a sua própria vida interna das funções de pesquisa que exerce na sociedade. O ensino não foi capaz de infundir no professorado, para uso nas salas de aula, os novos conhecimentos e métodos tão necessários para a correção do desajustamento entre o desempenho e as necessidades da educação. Coloca-se, assim, em uma posição ambígua. Exorta todos os demais a mudarem seu modo de agir, mas parece teimosamente resistente à inovação em seus próprios assuntos.

Há, portanto, um conjunto de fatores que favoreceu a criação do conceito de educação não formal, ao menos como campo pedagógico observável e possível de estudos e pesquisas. Outros fatores, além da crise do sistema formal de ensino, influenciaram a criação desse campo de educação.

### **A LEGITIMAÇÃO DA CRIAÇÃO DO CONCEITO: PUBLICAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

Pastor Homns (2001) reconhece na obra de Coombs a origem dos termos "educação não

formal” e “informal” aplicados à área da educação. A autora não está preocupada em apontar as questões culturais, sociais, históricas e econômicas do aparecimento e valorização da educação não formal como ação e suas atividades, mas em demonstrar a trajetória teórica do conceito de educação não formal. Pastor Homs encontra na obra de Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (Pastor Homs, 1973, p.10), a primeira preocupação em diferenciar e definir esses termos.

Trilla (1987, p.34) também assume a obra de Coombs como inaugural no que tange aos aspectos da educação formal, não formal e informal:

*Seguramente, quienes primero marcaron las diferencias entre los tres tipos de educación utilizando la terminología indicada (formal, no formal e informal), fueron Philip Coombs y sus colaboradores en un artículo publicado en 1973. En 1974, en una obra de P.H. Coombs y M. Ahmed se insistía en aquella tripartición.*

Trilla confirma que o termo “educação não formal” torna-se popular no contexto educacional em 1967, com a *International Conference on World Crisis in Education*, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos. A elaboração de um documento-base do congresso sob responsabilidade do Instituto Internacional de Planejamento da Unesco, sob coordenação de Coombs - revela a necessidade de desenvolver meios educativos que não se restrinjam somente aos escolares.

É possível concluir que, a partir desse documento, a área da educação não formal como campo pertencente ao setor educacional começa a ser oficializada. Parece ser esse o momento que alimenta uma série de questões conceituais sobre essa outra “modalidade” educacional; momento no qual discussões sobre

a crise da educação formal estão acontecendo, considerando as observações realizadas pela UNESCO em países pobres e com problemas educacionais e as discussões sobre as variáveis que esses países lançavam mão para tentar driblar e encaminhar suas dificuldades. A educação não formal como acontecimento subsidia a compreensão do que está acontecendo. Ao procurar exemplos de ações características do setor não formal anterior à década de 1960, encontraremos muitas experiências não só no Brasil<sup>5</sup> como em outros países. É possível citar, como exemplo, diferentes tentativas de educação alternativa, como a educação libertária proposta por anarquistas e outros.

Esse movimento de fortalecimento do campo da educação não formal também é evidenciado no verbete *Nonformal Education* da *The International Encyclopedia of Education*, escrito por Radcliffe e Colletta (1985). Segundo os autores a identificação da educação não formal como um processo que pudesse ser vantajoso e apoiado por agências de desenvolvimento conduziu à busca por modelos e experiências e a publicação de muitos estudos de casos. Sheffield e Diejomaoh (1971) relataram a educação não formal na África e Van Rensberg (1972) no seu trabalho pioneiro em Botswana. Após o relatório original de Coombs; Prosser e Ahmed (1973) para UNICEF, seguiram-se duas publicações do Banco Mundial dos mesmos autores: *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help* de 1974, e a coleção editada *Education for Rural Development: Case Studies for Planners* de 1975. La Belle (1976) editou um estudo de programas latino-americanos e também organizou um simpósio: *Comparative Education Review* (1976, volume 20, número 3). Outros estudos importantes são os de Bock e Papagiannes (1976) e Simkins (1987).

Os autores destacam o programa da *Michigan State University* como o mais ambicioso deles e que, desenvolvido com o apoio da Agência

<sup>5</sup> Sobre propostas realizadas no Brasil, ver as diversas obras de Paulo Freire, em especial as relacionadas ao movimento de alfabetização de adultos.

dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), adotou a educação não formal como programa principal do seu escritório de assistência técnica em 1970. Um Centro de informação sobre educação não formal (*Nonformal Education Information Center - NFEIC*) foi criado em 1974, tendo publicado a revista *The NFE Exchange*. Além da Revista, o NFEIC regularmente sumarizou informações na forma de projetos que se destacaram e preparou seleções de bibliografias comentadas.

Pastor Homs (2001), reconhecendo a importância dos estudos realizados pelo Programa Michigan/USAID em colaboração com o Centro de Estudos California *Society for Nonformal and Youth Education* da Extensão Cooperativa da Universidade da Califórnia e concordando com Trilla, declara que a “consolidação” do conceito de educação não formal se deu nos anos 1970:

[...] evidentemente, la propia existencia de estos grupos y programas institucionalizados que, a su vez, dan origen a la publicación da abundante bibliografía sobre la educación no formal son, como bien dice Trilla, un indicador claro de la consolidación del concepto a partir de los años setenta en adelante. Hay que destacar también en esos años el proceso de oficialización a nivel internacional del término “educación no formal”, que aparece por primera vez en el Tesoro de la Educación de la UNESCO (1977) definida como aquella que incluye – ‘las actividades o programas organizados fuera del sistema escolar, pero dirigidos hacia el logro de objetivos educacionales definidos’ (Pastor Homs, 2001, p. 536).

Trilla (1987, p.10) menciona as primeiras discussões sobre a criação do conceito de educação não formal como questão teórica a ser discutida, refletida e analisada na Espanha.

El mes de marzo de 1974 tuvo lugar en Barcelona la realización de unas Jornadas sobre Educación Informal. Fueron organizadas por un seminario dirigido por el Dr. A. Sanvisens, cuyos miembros éramos entonces en su mayor parte estudiantes de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Apesar de o Brasil estar entre os países que recebiam as propostas de educação não formal vindas dos Estados Unidos, é só a partir da década de 1980 que surgem as discussões relacionadas à educação de adultos, e na década de 1990 que aparecem as primeiras publicações brasileiras sobre o tema.

Enquanto outros países se preocupavam em entender e conceitualizar a educação não formal, tanto para compreenderem outros e diferentes processos educativos que emergiam nos seus contextos educacionais, quanto para encontrar opções de desenvolvimento para países da periferia do capitalismo, só há pouco tempo o Brasil começou a se debruçar sobre a trajetória da educação não formal.

Ao analisarmos as primeiras publicações que abordam a temática da educação não formal inferimos que, provavelmente, essa terminologia chegou até nós pelas pesquisas norte-americanas, em especial, pela publicação da obra de Coombs no Brasil, em 1976, e posteriormente pela inserção da bibliografia espanhola através de pesquisadores desse campo no Brasil.

Em relação à bibliografia<sup>6</sup> brasileira, o que nos parece ser a primeira publicação que menciona a educação não formal, considerando-a como um conceito já em uso, é o livro de Carlos Alberto Torres - *A Política da educação não formal na América Latina*, publicado no Brasil em 1992, traduzido do inglês (*The Politics of nonformal education in Latin America*, 1990). Essa obra se preocupou em estudar prioritariamente a educação de jovens e adultos

<sup>6</sup> Para maiores detalhes da bibliografia nacional sobre o tema ver GARCIA, 2009.

na América Latina. Libâneo (2002), em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, editado pela primeira vez em 1998, traz uma discussão sobre os conceitos de educação formal, não formal e informal, inserida em um de seus capítulos. Posteriormente o livro de Maria da Glória Gohn, em 1999, e a coletânea *Educação não formal: cenários da criação*, organizados pelas pesquisadoras Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, em 2001, demarcam a pesquisa nesse campo no Brasil, e posteriormente os livros: *Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos* (Park & Fernandes, 2005) e *Palavras-chave em educação não formal* (Park, Fernandes & Carnicel, 2007).

É importante considerar que a educação não formal, como área do conhecimento pedagógico, passou a ser observada como válida e como possibilitadora de mudanças, inclusive dentro da própria concepção de educação, a partir de seu aparecimento e de sua inclusão como área pedagógica em documentos e artigos relevantes da área educacional.

O movimento da educação não formal se deu através da existência de diferentes ações que eram mediadas por relações educacionais, mas que não eram consideradas como educação por não obedecerem a uma série de requisitos formais, e que, na prática, estavam construindo diferentes modos de vivenciar e compreender a construção do conhecimento. A prática construída pela educação não formal, portanto, foi observada e passou a ser considerada como uma possibilidade educacional no momento de debates sobre a crise da educação escolar. Outros jeitos de “fazer” educação foram percebidos como válidos e, a partir de então, ganharam espaço, *status* e uma nova área educacional, por oposição ao que estava (e está) em crise. Parece ser esse o momento do nascimento não da ação da educação não formal, mas da educação não formal como área conceitual.

O fato de a educação não formal passar a ser percebida em um momento considerado como de agravamento da crise da educação formal dá margem à compreensão de que ela tenha surgido para cumprir as funções da educação formal. Entretanto o movimento foi outro, as relações sociais já pediam outras intervenções nas diferentes práticas educacionais:

*Esta sincronía parece sugerir que la educación no formal no se ha desarrollado sólo para atender a funciones ‘extraescolares’, a tareas impropias de la escuela, sino que también se ha visto impulsada por una especie de desconfianza social latente hacia tal institución* (TRILLA, 1996, p.220).

Trilla (1996) também declara que já na década de 1970 iniciam-se numerosos estudos acadêmicos no campo da educação não formal, elencando uma bibliografia considerável e citando os estudos realizados por Cole S. Brembeck no *Program of Studies in Non-Formal Education*, do *Institute for International Studies in Education* (IISE). Mesmo assim, o próprio Trilla aponta a juventude do campo da educação não formal como área pedagógica, considerando a produção sobre o tema ao informar que: “[...] *son muy escasas las obras que tratan de ofrecer un tratamiento conjunto y sistemático de aquel diverso y disperso sector no formal*” (p.12).

Em 1974, esse mesmo programa elabora um artigo que aborda a problemática da definição do conceito de educação não formal, chamando atenção para o fato de ser: “[...] *um novo e excitante campo de investigação e prática*”, e que: “*Desenvolvimento seria a melhor palavra para caracterizar um campo ainda tão aberto à definição e tão difuso em concepção e prática*” (TRILLA, 1996, p.ii)<sup>7</sup>

Mesmo existindo uma aceitação internacional, ao menos por pesquisadores e

<sup>7</sup> No original: [...] *a new and exciting field of inquiry and practice. [...] Development would be a better word to characterize a field still so open to definition and so diffuse in conception and practice.*

estudiosos, do termo “educação não formal” e das ações e propostas presentes nesse campo, os textos nos mostram que há um processo de aceitação e que em alguns aspectos ele é bastante lento. Parece que, já desde aquela época, não havia muita clareza sobre o que a educação não formal poderia abarcar e qual sua relação com outras áreas do conhecimento, como também havia dificuldades em relação à uma definição conceitual do termo, fato que ainda traz discussões e aponta para a necessidade de estudos e pesquisas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos textos publicados, percebemos que a discussão sobre educação formal, não formal e informal aparece primeiramente nos Estados Unidos, Europa e só mais tarde no Brasil. Essa trajetória fica clara tanto ao analisarmos a bibliografia do tema, como nos estudos realizados por Trilla (1987) e Pastor Homs (2001). Trilla (1987, p.18) nos apresenta os fatos datados:

*Un hecho importante en este sentido fue la publicación en 1968 de la muy conocida obra de Philips H. Coombs, The World Educational Crisis, en la que se dedicaba un capítulo entero al tema que nos ocupa. Esta obra es la versión revisada del texto que sirvió de base a las discusiones de la “International Conference on World Crisis in Education”, que tuvo lugar en octubre de 1967 en Williamsburg, Virginia (EE. UU.) [...].*

Nesse período (década de 1970), no Brasil, eram bastantes fortes as discussões sobre desenvolvimento nas ciências sociais, sendo esta área a reconhecida para compreender os entraves e constrangimentos no processo de transformação do Brasil em um país desenvolvido. Em função do grande número de discussões que concebiam os assuntos relacionados ao desenvolvimento como prioritários, a área educacional pode ter sentido necessidade de dar respostas desenvolvimentistas às suas questões emergenciais: “Uma preocupação enraizada nas mais caras tradições da Universidade de São Paulo que, desde o seu início assumira uma existência devotada justamente ao estudo e reconhecimento dos bloqueios à transformação do Brasil num país desenvolvido e moderno. Daí que o tema da educação na escola sociologia de São Paulo assumisse dimensão criativa e transformadora, ressocializadora como o próprio Florestan Fernandes a entende.” (Martins, 1994, p. 55).

Para maiores detalhes ver Fernandes (1960) e Ianni (1963).

<sup>8</sup> Para uma pequena demonstração da força desse campo educacional na Espanha, atualmente na Universidade de Barcelona, assim como em outras universidades espanholas, existe graduação e pós-graduação em pedagogia social. Também em outros países podemos encontrar cursos superiores nessas áreas. Uma outra modalidade são os cursos técnicos nesses

*Por lo que se refiere a nuestro país [España], en la introducción y estudio del concepto fueron pioneras las ya mencionadas “Jornadas de estudio sobre la Educación Informal”, celebradas en 1974 y organizadas por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona <sup>8</sup>.*

O verbete *Nonformal Education* (p.3536), encontrado na *The International Encyclopedia of Education* (1985) sob responsabilidade de D.J Radcliffe & N.J. Colletta, esclarece o desenvolvimento recente do conceito, mostrando que embora tenha ganho notoriedade rapidamente nos anos 1970, não é um conceito novo, pois relatórios da Unesco lidam com as mesmas questões, chamando-o de “desenvolvimento comunitário” e “educação comunitária” nos anos 1950 e de “letramento funcional” nos anos 1970. Os autores também nos chamam a atenção para uma possível trajetória histórica e cronológica entre educação informal, não formal e formal, situando-as em termos de progressão, partindo da educação informal para a educação não formal, sendo a educação formal o último estágio.

Na mesma enciclopédia, Bock e Bock (1985) nos informam que o conceito ganhou popularidade após a segunda guerra mundial e a criação de novas nações independentes. Mencionam que as lideranças dessas nações tiveram necessidade de incrementar as possíveis visões alternativas à escolarização formal como um meio de auxiliá-las a resolverem problemas de desenvolvimento econômico e social. Apesar dessa característica, os autores chamam a

atenção ao fato de que a realização de programas apenas em países em desenvolvimento não é uma marca da educação não formal. E que países desenvolvidos se utilizam dessa especificidade educacional para vários fins.

Bock e Bock (1985) apontam que no início da década de 1970 houve uma grande excitação sobre as possibilidades da educação não formal e que ela derivava, em certa medida, da frustração com a escolaridade. Creditava-se à educação não formal um potencial em atingir alguns dos objetivos que a educação formal havia falhado em obter. A educação não formal foi vista como possuidora de capacidade única para preencher funções específicas que a escolarização nunca foi designada a ter.

Em relação às pesquisas espanholas, Pastor Homs nos aponta que na década de 1980 se dá plenamente a entrada do conceito de educação não formal, iniciando-se os primeiros estudos e publicações sobre o tema no país. A autora destaca as publicações de R. Nassif: “*Teoría de la Educación*” de 1980, o Seminário Iberoamericano sobre “*Modalidades no formales en la educación de adultos*”, realizado pela *Organización de los Estados Americanos*, através do *Proyecto PREDE* e da *Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona*, que tiveram seus trabalhos publicados na revista *Educar* nº 1, 1981, destacando os autores: Sarramona (1981)

e Tarín (1981). Ainda na década de 1980, a autora destaca o *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, realizado em Salamanca no ano de 1983, apontando a importância dos autores: Touriñán (1983); Requejo (1983) e Trilla (1983). Pastor Homs continua sua análise apresentando outros pesquisadores e estudiosos do tema, além de pontuar divergências entre eles e suas concepções sobre educação não formal.

Pastor Homs (2001) apresenta como importantes meios de divulgação que se preocuparam em conceituar e divulgar a concepção de educação não formal: O *Tesouro de la Educación* da UNESCO (1977); a *Terminología de la Educación de Adultos* da UNESCO (1979); a *Documentation et Information Pedagogiques* (ano 53, números 212 e 213 de 1979); a *International Review of Education* (volume 8, número 2 de 1982) e a *Enciclopedia Internacional de la Educación* (primeira versão de 1985), editada por Pergamon Press em: Oxford, Nova Iorque, Toronto, Sidney, Paris e Frankfurt, (a versão espanhola é de 1989).

Enfatizamos que existe um amplo debate teórico na Espanha sobre os conceitos de educação não formal, formal e informal, percebido através das diversas publicações e confirmado em conversa informal com o Prof. Jaume Trilla<sup>9</sup>.

É Pastor Homs (2001) a autora que nos apresenta um trabalho de pesquisa sobre o aparecimento do termo “educação não formal”,

---

campos, com menor duração, como, por exemplo, técnico *en educación para el tiempo libre y la recreación* e analista *en investigación social*, ambos da Universidade Católica de Montevideo (na América do Sul, a maior referência para a Pedagogia Social é o Uruguai - em 2005 sediou o *Congreso Internacional Juego, Recreación y Tiempo Libre* e o XVI Congresso Mundial de Educadores Sociales, organizado pela *International Association of Social Educators* (AIEJI); em ambos os congressos foram discutidas questões relativas à formalização da profissão de educador social). A Pedagogia Social é regulamentada como profissão na Espanha, México, Argentina, Chile e Venezuela, de acordo com informações do grupo responsável pelo Projeto Incubadora Social, financiado pela Fapesp, situado na USP ([www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br](http://www.pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br)) acesso em 21/09/2007). Também no Brasil existem algumas universidades que vêm oferecendo a modalidade de educação social em nível de pós-graduação.

Dentre os dias 16 e 19 de abril de 2008 ocorreu o II Congresso Internacional de Pedagogia Social organizado pela Faculdade de Educação da USP. Uma das propostas do evento foi a discussão da formação em nível superior e consequentemente a profissionalização da pedagogia social no Brasil. No *folder* de divulgação do evento encontramos: “A Pedagogia Social é uma realidade em várias partes do mundo como campo de formação, de pesquisa e trabalho, inclusive uma profissão regulamentada. Sem conflitar com a Pedagogia Escolar, o Serviço Social e a Psicologia, a Pedagogia Social pode ser oferecida como curso de graduação e especialização para profissionais de qualquer área de formação. Entendemos a Pedagogia Social como um projeto de sociedade, no qual todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente transformadoras”. Para maiores detalhes consultar o site oficial do II Congresso Internacional de Pedagogia Social: <[www.usp.br/pedagogiasocial](http://www.usp.br/pedagogiasocial)>.

<sup>9</sup> Visita realizada ao professor em 6 de fevereiro de 2007 na Universidade de Barcelona.

fazendo um apanhado dos autores da Espanha e dos Estados Unidos que pesquisaram esse campo educacional, suas diferenças conceituais, a concretização desse campo e suas possíveis definições. Apresentando as pesquisas realizadas por autores norte-americanos, a autora nos diz que:

[...] de uno de los programas que se pusieron en marcha, en los Estados Unidos fundamentalmente, para el estudio de la educación no formal, concretamente el de la Universidad del Estado de Michigan que en 1970 adoptó la educación no formal como una de las principales líneas de trabajo de su Oficina de Asistencia Técnica, contando para ello con la colaboración de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El programa Michigan/USAID, que incorporó en 1974 un "Centro de Información sobre educación no formal" (NFEIC), ha desarrollado una interesante labor de elaboración de materiales didácticos y de metodologías (PASTOR HOMS, 2001, p.536).

Nas investigações do *Program<sup>10</sup> of Studies in Non-Formal Education*, situado na *Michigan State University* (1974), a falta de interesse dos setores educacionais em pesquisar outros âmbitos educacionais que não o da educação formal aparece como denúncia ao questionarem o termo "educação não formal":

O problema até agora é que a educação não-formal tem sido relativamente indefinida, porque o setor não-escolar

da educação tem sido de pouco interesse e preocupação para os planejadores educacionais. Então, embora precisemos de um termo para designar este amplo e extenso setor de recursos e operações educacionais, a melhor distinção que podemos fazer é arbitrária e desconectada da teoria sistemática (p.11)<sup>11</sup>.

Para conhecermos os interesses das pesquisas realizadas em educação não formal, essa informação que nos aparece como denúncia é interessante, mas cabe questionamentos sobre os motivos que levaram instituições norte-americanas a se interessarem por pesquisas sobre educação não formal em países em vias de desenvolvimento. Ficam claros, no texto de Brembeck (1978), o interesse econômico e a preocupação desenvolvimentista, pois as propostas em educação não formal pesquisadas se davam em situações de pobreza, nas quais as práticas nesse campo educacional, muitas vezes, se destacam como alternativas de educação mais barata, mais rápida e com maiores possibilidades de atingir um público maior. Observamos que a educação não formal desponta como proposta educacional em momentos de crise para grupos sociais específicos, considerando principalmente as classes populares.

Dessa forma, a educação não formal como campo conceitual é criada em momentos específicos em diferentes países, e servindo às mais diferentes necessidades. É interessante observarmos como a criação de um campo teórico se dá respondendo a diferentes interesses, e como os meios de divulgação científica são utilizados para concretizar e validar a criação do conceito.

<sup>10</sup> Programa desenvolvido na década de 70, denominado Program of Studies in Non-Formal Education - Institute for International Studies in Education (IISE) da Michigan State University, patrocinado por uma concessão da Agência de Desenvolvimento Internacional e coordenado pelo professor Cole S. Brembeck. O estudo desses artigos é importante para clarear e evidenciar a compreensão do termo *educação não formal*, e principalmente o contexto no qual, originalmente, esse termo aparece no Brasil.

<sup>11</sup> No original: "The problem up until now is that non-formal education has been relatively undefined, because the non-school sector of education has been of little interest and concern to educational planners. Thus, though we now need a term to designate this large and sprawled sector of educative resources and operations, the best distinction we can make is arbitrary and disjunct from systematic theory."

## REFERÊNCIAS

- BOCK, J.; PAPAGIANNIS, G. *The Demystification of non-formal education*. Amherst, Massachusetts: Center for International Education, 1976.
- BOCK, J.C. & BOCK, C.M. Nonformal education: policy in developing countries. In: Husen, T. (Ed.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1985. p.3551-3556.
- BREMBECK, C.S. *Formal education, non formal education, and expanded conceptions of development: occasional papers non formal education*. Michigan: Institute for International Studies in Education, 1978.
- COOMBS, P.H. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- COOMBS, P.H.; PROSSER, R.C.; AHMED, M. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: ICED, 1973.
- FERNANDES, F. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- GARCIA, V.A. *A educação não-formal como acontecimento*. 2009. Tese [Doutorado]-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- GOHN, M.G.. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.
- IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
- International Review of Education Journal, v.28, n.2, p.113-285. Springer Netherlands, 1982.
- LABELLE T.J. Non-formal education and social change in Latin America. Los Angeles: University of California, 1976.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez: 2002.
- MARTINS, J.S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- NASSIF, R. *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980.
- PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Org.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp, 2005.
- PARK, M.B; FERNANDES, R.S.; CARNICEL, A. (Org). *Palavras-chave em educação não-formal*. Campinas: Unicamp, 2007.
- PASTOR HOMS, M.I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, v.49, n.220, p.525-544, 2001.
- RADCLIFFE, D.J.; COLLETTA, N.J. Nonformal education. In: Husen, T. (Ed.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1985. v.6, p.3536-3540.
- REQUEJO, A. Dimensión histórico-problemática y perspectiva etnológica de la educación formal - no formal - informal. In: ACTAS DEL SEMINARIO DE TEORIA DA LA EDUCACIÓN, 1983, Salamanca. Salamanca, 1983.
- SARRAMONA, J. Princípios que justificam la metodología no formal en la educación de adultos. *Revista Educar*, n.1, p.49-60, 1981/1982.
- SIMKINS, T.J. Non-formal education and development: some critical issues. Department of adult and higher education, Monograph 8. Manchester Manchester: University, 1977.
- SHEFFIELD, J.R.; DIEJOMAOH, V. *Non-formal education in African Development*. New York: [s.l.], 1971. (Report of a survey conducted by the African-American Institute).
- SIMSON, O.R.M; PARK, M.B.; FERNANDES, R.S. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2001.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, v.182, n.4112, p.553-559, 1973.

TARÍN-ARZAGA, L. Papel da la tecnología en la enseñanza no formal. *Revista Educar*, n.1, p.61-69, 1981/1982.

HUSEN, T. (Ed.). *The International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 1985. v.6, p.3536-3558.

TORRES, C.A. A política da educação não-formal na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURIÑÁN, J.M. Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la educación. In: PAPERS d'educació, conceptos y propuestas, 1. Valencia: Universidad de Valencia, 1983. p.105-127.

TRILLA, J. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1987.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

TRILLA, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizada) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, n.24, Especial Especial, 1999.

UNESCO. *Terminología: tesouro de la educación*. Paris: Unesco, 1977.

UNESCO. *Terminología de la educación de adultos*. Paris: Unesco, 1979.

VAN RENSBERG P. *Swaneng Hill: The Botswana Youth Brigades*. Uppsala: The Hammarskjold Foundation, 1972.

Recebido em 30/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# PROCESSOS EDUCATIVOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## *EDUCATIONAL PROCESSES IN PLACES WITH FREEDOM DESTITUTION*

Elenice Maria Cammarosano ONOFRE<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente texto apresenta reflexões sobre processos educativos em espaços de privação de liberdade, buscando evidenciar que a prisão ancorada no exercício autoritário do poder acaba por negar a possibilidade de reintegração do indivíduo à sociedade. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objeto de estudo a escola de um presídio masculino do estado de São Paulo. Utilizaram-se, como procedimento metodológico, análise documental, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos dezoito alunos e oito professores. A análise dos dados obtidos, com base em referenciais de autores envolvidos com a temática na América Latina, permite repensar caminhos para as práticas educativas no interior das unidades prisionais, em especial a escola, pois, embora inserida em um contexto repressivo, desempenha a essência de sua função: mediadora entre saberes, culturas e realidade, oferecendo possibilidades de preservação dos direitos humanos de jovens e adultos em privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Direitos humanos. Educação escolar na prisão. Processos educativos na prisão.

### ABSTRACT

*This text presents reflection upon the educational processes that happen in places with freedom destitution, seeking to evidence that prison based on the authoritarian exercise of power happen, denies the possibility of reintegration of the person in the society. The qualitative research has as the object of the study a school inside a male prison of the state of São Paulo/Brazil. The methodological procedures used are the documental analysis, informal conversations and semi-structured interviews, and the subjects are eighteen students and eight teachers. The analysis of the*

---

<sup>1</sup> Professora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <eleonofre@ufscar.br>.

*data collected are analysed based on authors involved in this theme in Latin America, allows to reorganize paths to the educational practices that happen inside those prison unities, specially inside the school which, althoug inside a repressive context, performs the nature of its function: mediator among knowledge, cultures and the reality, offering possibilities of preservation of the human rights of young people and adults in freedom destitution.*

**Keywords:** *Human rights. School education in prison. Educational processes in prison*

## INTRODUÇÃO

No complexo cenário latinoamericano, entrelaçado por contradições, semelhanças, convergências e contemporaneidades, os educadores preocupados com a inclusão social, mais do que nunca, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, devem colocar o foco de seus estudos num fenômeno particular, em que as ações não podem mais ser adiadas, especificamente no caso brasileiro: a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar nos espaços de privação de liberdade como garantia de possibilidade de resgate de vida digna ao cidadão aprisionado.

A população carcerária apresenta características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas.

Embora as condições de vida no interior das "empresas de reforma moral dos indivíduos" sejam heterogêneas, traços comuns denotam a má qualidade de vida: superlotação, condições sanitárias rudimentares, alimentação deteriorada, precária assistência médica, judiciária, social, profissional e educacional.

O cotidiano dessas organizações comporta condições de vida precárias e toda uma série de humilhações a que são submetidos seus tutelados porque durante longo tempo elas se mantiveram protegidas da inquirição pública. Embora as políticas sejam formuladas e implementadas sob o signo da recuperação e da ressocialização - além de trazerem subjacente um discurso ideológico que se sustenta no tripé trabalho-profissionalização/educação/assistência -, certamente não são poucos os

obstáculos à implementação das políticas penais com um mínimo de êxito.

A arquitetura prisional e as rotinas a que os sentenciados são submetidos demonstram, por sua vez, um desrespeito aos direitos do ser humano à vida. Nesse âmbito, acentuam-se os contrastes entre os propósitos das políticas públicas penitenciárias e as correspondentes práticas institucionais, delineando-se um grave obstáculo a qualquer proposta de reinserção social.

Como assinala Wacquant (2004), o funcionamento dos presídios caracteriza-se pela completa disjunção entre a pena proferida pelo discurso judiciário e a de fato aplicada, o que provoca nos detentos uma descrença radical aliada a um sentimento de injustiça; além disso, o caos da vida na prisão prolonga e acentua a experiência da arbitrariedade judiciária. A história penal mostra que em nenhum momento e em nenhuma sociedade a prisão cumpriu sua suposta missão de recuperação e reintegração social, de acordo com a ótica de redução da reincidência.

A prisão como é instituída jamais consegue dissuadir sua natureza punitiva em favor de uma natureza purificadora, o que nos leva a questionar seu papel como instituição recuperadora de indivíduos que cometeram crimes contra a sociedade.

Os sujeitos que passam pela polícia e pelo aparelho judiciário vão inscrevendo sua trajetória delinquente que se consolida no interior da prisão. Alguns, inclusive, estabelecem vínculos afetivos com o aparelho carcerário, fazendo da penitenciária seu território de existência (BORDINI; ADORNO, 1986).

Desse modo, se a prisionalização dificulta os esforços em favor da ressocialização e, além disso, devolve para a sociedade delinquentes mais perigosos, com elevado índice de reincidência, temos que admitir que as políticas de humanização, reeducação e reinserção social dos aprisionados encontram dificuldades na sua concretização.

A questão central que tem conduzido nossos estudos, diante do quadro apresentado, assim se explicita: que processos educativos ocorrem no interior das unidades prisionais visando à melhoria na qualidade de vida do aprisionado e promovendo formação para a reinserção social? Qual o papel da educação escolar nas prisões para os professores e para os alunos?

São apresentados, a seguir, os caminhos que temos percorrido em busca de respostas a essas indagações.

Reflexões como as do educador Paulo Freire contribuem, significativamente, para pensar em problemáticas identificadas no sistema prisional. Na história dessas instituições, observa-se que em suas reestruturações prevalecem sugestões e programas pensados por diferentes representantes dos órgãos públicos, privados, organizações não-governamentais e de pesquisadores. No entanto não se tem ouvido nem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer sobre as instituições, pois no seu interior eles sempre estiveram em desvantagem: estão destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em *torno deles* que as pesquisas e as propostas são pensadas e não *com eles*.

Tomando nossos estudos por este ângulo metodológico, os procedimentos adotados têm buscado se caracterizar por um fazer colaborativo de produção de conhecimento e de busca de alternativas juntamente com os sujeitos atores da educação escolar: os professores e os alunos. Na relação pesquisador *com* pesquisado, cabe destacar a importância de ambos se perceberem como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediante uma relação de reciprocidade construída pela relação dialógica e pelo compartilhar de experiências e conhecimentos.

Portanto as contribuições da obra de Freire para o processo investigativo têm sido importantes por permitir uma visão dos sujeitos de pesquisa não como objetos de investigação, mas sim como sujeitos que elaboram o seu pensar e sua forma de *estar-sendo-no-e-com* o mundo. Essa perspectiva de Freire, que se pauta sobretudo no diálogo, leva-nos a uma postura teórico-metodológica de respeito ao que os sujeitos pensam, às suas formas de interação, vivências e experiências, na medida em que reconhece a voz do outro como participante da construção do conhecimento.

Há que se enfatizar também o referencial de Enrique Dussel na postura científico-metodológica que temos adotado. Esse autor elucida que em muitos estudos têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas, pois não se trata de validar vozes, mas, sim, de nortear relações de intersubjetividades, de trocas, de produção co-laborativa de conhecimento, sob a qual poderá se subvencionar uma ética de reconhecimento dessas vozes.

Nos estudos de espaços de privação de liberdade, em que são perceptíveis relações de totalidade e de negação das vidas e da liberdade, concordamos com Dussel (2002, p.382) quando afirma que “para que haja justiça, solidariedade, vontade diante das vítimas, as ações se convertam em possibilidade de viver e viver melhor”.

Nesse sentido, desde 1997, o contato frequente com a escola de uma unidade prisional do interior do Estado de São Paulo aprofundou nosso foco de atenção. Embora se buscasse um contato mais próximo com os professores, a equipe de educação e os alunos, por meio das entrevistas e conversas informais foi possível *con-viver* também com a diretoria geral, diretoria de reabilitação, advogados, assistentes sociais, psicólogos, guardas e funcionários. Desse convívio, surgiram reflexões, organizadas em diários de campo, que permitiram cruzar informações, confirmar hipóteses e descobrir novos dados da realidade.

O ano de 2001 - início da coleta de dados por meio das conversas com professores e

alunos - foi um momento especial da elaboração do trabalho empírico na medida em que se perceberam relações importantes entre a literatura e o cotidiano, pois a cada dia chegava-se para as conversas com um olhar mais aprofundado da realidade.

A esse conhecimento experiencial foram sendo associadas informações e reflexões, frutos de experiências pessoais em outros espaços escolares. As comparações foram evidenciando semelhanças e diferenças entre a escola da prisão e as escolas "da rua" e, embora houvesse inicialmente a ideia de que seriam encontradas muitas diferenças, foram constatadas inúmeras semelhanças referentes ao trabalho educativo, à valorização do professor pelas instâncias superiores e às relações de poder.

As falas sobre a escola, entretanto, advindas de diferentes colaboradores da unidade prisional e que não pareciam conflitantes à primeira vista, aos poucos revelaram que, embora os discursos fossem semelhantes, importantes diferenças tornaram-se evidentes nas entrelinhas.

Com a atenção voltada às contradições do espaço pesquisado, estabeleceu-se o recorte de análise nos agentes que constituem o espaço da sala de aula - os professores e seus alunos -, buscando-se uma representação singular da realidade, sem desvinculá-la do seu contexto, que determina as ações desenvolvidas no interior da escola.

No ano de 2001, o grupo era composto de oito professores e com eles foram realizadas entrevistas semiestruturadas, buscando informações que permitissem analisar seu ideário, o modo como avaliam o papel da escola dentro do contexto prisional e seu papel nesse espaço.

Em relação aos alunos, usou-se para seleção dos sujeitos de pesquisa o processo de amostragem; embora a participação inicial tenha sido de 50 colaboradores, pudemos estabelecer diálogo com apenas dezoito, pois os demais não puderam participar por estarem no hospital, por terem sido excluídos, por estarem em trânsito ou incomunicáveis.

Da inserção no campo de pesquisa, das observações organizadas nos diários de campo, das conversas e do convívio com professores e

alunos, foram selecionadas informações de onde emergiram reflexões iniciais que têm sido aprofundadas ao longo dos anos em estudos sobre a temática.

Para os objetivos deste texto, são apresentadas as categorias trabalho e educação escolar - consideradas pilares relevantes da reinserção social -, sendo as práticas escolares que ocorrem no interior dos espaços de privação de liberdade nosso foco central de estudos.

## Trabalho

O aprendizado de um ofício, paralelo à formação escolar, tem sido proposto pelas políticas públicas com o objetivo de preparar o retorno do recluso à sociedade, oferecido como um instrumento de ressocialização que poderá lhe oferecer meios de enfrentar as primeiras dificuldades na vida livre.

Os aprisionados apontam variadas motivações para o exercício de atividades dentro das prisões: ocupação do tempo ocioso, recursos indispensáveis à sobrevivência, benefícios de redução da pena, maior liberdade de circulação.

Em seu estudo sobre o trabalho carcerário, Brant (1997) defende a ideia de que ressocializar os presos pelo trabalho apresenta dificuldades, pois há uma distinção básica entre as pretensões de ressocialização e a realidade nos estabelecimentos penais. Segundo o autor, a dificuldade mais marcante está no fato de que a prisão não reproduz a sociedade. Os regimentos supõem regras rígidas, as rotinas estabelecidas criam uma sociedade distinta daquela em que se pretende fazer a reintegração.

A motivação da "remição" (três dias de trabalho permitem reduzir um dia de pena) é apontada como significativa para a busca do trabalho, que pode ser também um meio de conquistar bom conceito aos olhos da administração. A liberdade de locomoção é altamente valorizada pelos presos designados como "faxinas", que se dedicam à limpeza e a uma série de tarefas auxiliares do funcionamento da casa, trazendo-lhes outras vantagens, como facilidade de comunicação com outros presos e funcionários, acesso às informações, refeições melhoradas ou mais abundantes.

A motivação para alguns trabalhos passa, portanto, por retribuições não necessariamente pecuniárias, e os trabalhos ligados ao funcionamento e à administração são considerados “regalia”.

As condições apontadas levam Brant (1997, p.117) a afirmar que “o que se pode verificar no sistema penitenciário é que a capacidade ou a necessidade de adaptar-se, de ‘dançar conforme a música’, pode criar suas próprias motivações”.

O autor questiona, também, do ponto de vista da ressocialização do egresso, se o treinamento em algumas atividades pode ter utilidade, pois as tarefas desempenhadas não têm correspondência com o mercado de trabalho que enfrentarão em liberdade. Aponta, assim como Adorno (1991), que a formação profissional se revela quase inútil. O trabalho na prisão é ineficiente, marginal, sem vinculação com o meio social, principalmente em termos de salário e direitos trabalhistas.

Por seu lado, os aprisionados sabem que não vai ser fácil encontrar um trabalho. Isso significa que muitos vão continuar buscando no mundo do crime um sucedâneo para suas frustrações econômicas. O estigma de criminosos, além da desqualificação profissional, comprometida pelo período de encarceramento, barra o desejo, algumas vezes por eles revelado, de buscar no mercado de trabalho, quando em liberdade, uma forma de reorganização de sua vida.

O perfil do mercado de trabalho no mundo exterior não é, por sua vez, compatível com as atividades oferecidas nas instituições penais. Brant (1997) deixa claro que há desvinculação entre a atividade exercida e as preferências ocupacionais, bem como a vinculação com experiências anteriores de trabalho.

A reinserção de um ex-presidiário no mundo social de que ele se viu excluído às vezes por longos períodos envolve aspectos que vão além do treinamento oferecido na prisão. A pesquisa de Brant revela que a forma de organização do trabalho, embora tenha suas especificidades, não atende aos interesses dos

presos, que têm muito mais em comum com os cidadãos livres. “Ao examinar a trajetória daqueles que estão presos, sua situação atual e expectativas futuras, difícil seria não sublinhar que eles não são pessoas diferentes das demais” (BRANT, 1997, p.151).

A ideologia da reeducação pelo trabalho não tem encontrado suporte de sustentação, pois os ex-presidiários quando voltam ao “mundo” já contam com o obstáculo da rotulação. Como afirma Brant (1997, p.153), “sua volta à vida normal segue quase sempre pelo percurso da reinserção à família de origem, na qual será tratado, na melhor das hipóteses, como ‘o filho pródigo’ a ser reeducado”.

### Educação escolar

Em relação à educação, o quadro também não se tem mostrado alentador. A Lei de Execução Penal (BRASIL..., 1993) prevê o direito do condenado a ter educação, assim como preparo para o trabalho, como dimensões básicas da ressocialização. No entanto há uma precária oferta de serviços de formação educacional e profissional. Essa escolarização, apesar dos convênios com entidades especializadas na oferta de educação básica, padece com os mesmos obstáculos e problemas enfrentados pela escola pública oferecida à população em geral.

Desse modo, se a escola funciona segundo as mesmas normas de segurança e de disciplina da prisão, como construir um espaço escolar onde o aluno possa participar ativamente, onde possa haver integração grupal e onde o debate e a reflexão crítica sejam vistos como aspectos fundamentais na formação dos indivíduos? Que escola é essa dentro de um sistema eminentemente repressivo?

Um outro ponto a ser esclarecido é o conceito de escola propriamente dito, de uma educação cujo resultado final deve ser a formação e a informação.

Uma escola competente - quer do município, do presídio, do Estado, quer da rede

particular - trabalha no sentido de proporcionar formação e informação juntas e enfatiza a importância da participação do aluno como sujeito e não paciente do processo educativo. É importante "ouvir o aluno", respeitá-lo. Caso realmente se queiram alunos pensando, falando, sendo compreendidos e com-preendendo, a escola tem que ser outra.

A escolaridade nas prisões é, portanto, um desafio a ser enfrentado pelos organismos públicos e considerado por educadores, pois os problemas e as dificuldades que se apresentam têm sua especificidade; no entanto em nada diferem dos problemas e das dificuldades que o sistema público de ensino, em geral, enfrenta no seu dia a dia.

As reflexões anteriormente elaboradas nos indicam a relevância de investimentos no âmbito do trabalho e da educação escolar como possíveis caminhos para a melhoria da qualidade de vida dos aprisionados e para efetivamente prepará-los para a reinserção social. Isso posto, como sair da cilada?

Apesar dos dilemas e contradições existentes no sistema educacional penitenciário, do hiato entre o proposto e o vivido pelas instituições responsáveis pela educação escolar e o espaço prisional, a escola tem um papel importante a cumprir na reinserção social de homens em situação de privação de liberdade.

Embora o sistema penitenciário em muitos momentos busque conseguir que a escola seja mais um dos elementos daquilo que Foucault (1987) chamou de "técnica penitenciária", ela pode ser um espaço de produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de relações éticas, de questionamentos, de participação.

É impossível separar o processo educativo do seu contexto. O espaço prisional é um marco especialmente difícil para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões e, em consequência, assumam controle sobre suas vidas e possam inserir-se na sociedade de maneira autossuficiente. Nesse sentido, no

contexto prisional a educação é uma ferramenta adequada para o processo formativo no sentido de produzir mudanças de atitudes e contribuir para a integração social. Ao educador cabe papel relevante nessa tarefa, pois enfrentar os problemas quando em liberdade significa administrar conflitos, analisar contradições, conduzir tensões e dilemas da vida diária.

O encarceramento, ainda que considerado um castigo justificado, não pode levar consigo a privação dos direitos humanos, entre os quais se configura o direito à educação. As minorias mais desfavorecidas são as pessoas não alfabetizadas, e em um mundo dominado por mensagens escritas, ler e escrever são considerados conhecimento básico de todos e ferramenta essencial para o progresso educacional. A alfabetização é, portanto, um dos meios para combater a exclusão de participação na sociedade. No entanto o que se propõe não é uma educação escolar baseada em muitos dados, mas uma educação que permita a quem a recebe significar, elaborar, modificar e construir seu próprio caminho.

Cabe ao educador, pelo diálogo com o educando, compreender sua história, apreender sua realidade social passada e atual em uma aproximação crítico-reflexiva entre eles, uma vez que os homens se educam em comunicação; a relação dialógica entre educador e educando lhes permite perceber a realidade social da qual são sujeitos e protagonistas. Nesse sentido a aula deve ter significado ao aluno a fim de que ele dela participe ativamente e de forma responsável, buscando a possibilidade transformadora a partir de si mesmo e dos demais. Como explicita Scarfó (2003), o educador não é aquele que transmite a realidade, mas o que leva o educando a descobri-la por si mesmo, e para tanto deve criar situações pedagógicas que vão além da realidade prisional, de forma que o educando se reconheça como participante da sociedade que por um momento o excluiu, mas que, a partir da oportunidade educativa propiciada pela escola, oferece-lhe a possibilidade de a ela reintegrar-se, buscando transformá-la. Cabe ao educador, pelas disciplinas básicas, cruzá-las transversalmente com temas de direitos humanos, cidadania, conhecimento de leis e

normas, documentos pessoais e de trabalho, que lhe permitam dotar-se de ferramentas que garantam uma reinserção social mais sólida e crítica.

Apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em vislumbrar ações educativas no seu interior, a educação escolar deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las.

Há que se propor, no entanto, uma escola onde se possa exercitar, em suas interações diárias, valores, atitudes e condutas condizentes com os direitos humanos que, até então, podem ter sido negados, mas que, como sujeitos de direitos, devem aprender como trabalhar para sua própria libertação. A prisão se constitui em espaço de normas rígidas e que não permite liberdade plena de expressão e decisão, mas a sala de aula pode oferecer oportunidades de reflexão, espaços de escolhas e de tomada de consciência. Nesse sentido, a educação deixa de ser um momento de distração (ocupar o tempo) para se tornar uma oportunidade real de melhorar sua conduta e hábitos em favor de uma futura reintegração social positiva.

É preciso afastar-se, no entanto, de qualquer postura ingênua em relação ao papel da escola dentro do sistema prisional, mas não há como negar que, nesse espaço, o homem aprisionado busca sua identidade e o diálogo, reconstrói sua história e valoriza os momentos de aprendizagem, tendo, portanto, o direito a uma escola competente, produtiva e libertadora.

O papel da educação escolar, portanto, para além da informação é o de formação de homens e, segundo Scarfó (2003), tem três objetivos imediatos: manter o aluno envolvido em atividades de maneira proveitosa; melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis) que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos. Essa educação poderá reduzir a reincidência, reintegrando-o eficazmente à sociedade.

Há que se ter presente que o aprisionado necessita ter não somente suas necessidades básicas atendidas, pois o empobrecimento material a que é submetido é visto como uma perda dolorosa, uma ameaça à sua imagem como membro da sociedade. Mesmo sendo restrita sua oportunidade de fazer escolhas, a sala de aula contribui para resgatar sua autonomia, num espaço em que está submetido a regras e comandos destinados a controlar o seu comportamento nos mínimos detalhes.

A escola é um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na ressocialização do aprisionado. Inserida numa ordem que "funciona pelo avesso", oferece ao homem a possibilidade de resgatar ou aprender uma outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais do cárcere, pois o processo de educação é contínuo e, nesse espaço, ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo.

Como afirma Freire (1983), é preciso distinguir os diferentes caminhos. Cabe a nós, trabalhadores culturais preocupados com a inclusão social, participarmos da elaboração de projetos sociais e educacionais que visem contribuir para a melhoria dos processos educativos que ocorrem no interior das unidades escolares da "sociedade dos cativos".

Em busca de escapar da cilada e construir no espaço prisional processos educativos que possibilitem a reinserção do aprisionado, urge considerar plenamente os efeitos judiciais perversos e os danos sociais causados pela repressão penal e pela extensão incontrolada de um aparelho prisional já sobrecarregado que, no funcionamento cotidiano, desqualifica os ideais de justiça e igualdade que supostamente deve defender (WACQUANT, 2004). É impossível não associar a delinquência à ampla questão social deste século: o aparecimento do trabalho dessocializado, vetor de insegurança social e de enfraquecimento material, familiar, escolar, sanitário e até mental, pois ninguém consegue ordenar sua percepção do mundo social e conceber o futuro quando o presente está fechado

e se torna uma luta diária e sem trégua pela sobrevivência.

Da mesma forma, evidencia-se o necessário contato entre militantes e pesquisadores - uma sinergia ativista e científica firmada em âmbito nacional e internacional, buscando otimizar os recursos intelectuais e organizacionais na luta permanente pela redefinição do âmbito e das modalidades da ação pública.

Os estudos por nós realizados, nos últimos anos, em busca de caminhos para a educação escolar com qualidade, em espaços de privação de liberdade, levam-nos a assumir a postura de educadora-pesquisadora-militante. A compreensão mais apurada do processo pela libertação, baseada nos projetos educativos de Fiori, Freire e Dussel, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, tem-nos levado a pensar a educação como chave relevante para a saída da cilada.

Fiori (1986) destaca que as lutas pela libertação devem restituir ao ser humano sua responsabilidade de reproduzir-se, ou seja, de educar-se e não de ser educado. Para que o ser humano possa libertar-se, para que seja protagonista de sua história e tome sua existência em suas mãos, faz-se necessário reconhecer o aprisionado como sujeito capaz de fazer escolhas, significando o mundo como algo dinâmico e inacabado. A ação dialógica visa ao engajamento dos seres humanos na luta pela transformação da realidade, e essa ação não pretende superar a dialeticidade permanência-mudança, tendo em vista que isso resultaria no desaparecimento da estrutura social e do próprio ser humano.

Os conceitos de exterioridade e proximidade discutidos por Dussel (1998) se fazem necessários para a instauração do diálogo, pois para dialogar é preciso reconhecer o mistério do outro, compreender seu modo de ser, de agir e viver. O outro se revela realmente como outro quando irrompe como *dis-tinto*, como alguém que interpela e provoca a totalidade do sistema

vigente. O reconhecimento do outro como exterioridade implica o reconhecimento da dignidade das pessoas como membros da comunidade. Essa busca por desvelar o outro só pode efetivar-se pela proximidade, e aproximar-se para esse autor não é chegar junto a algo ou alguém com a intenção de usá-lo, comprá-lo ou subjugá-lo, mas procurar encurtar a distância, construir uma relação face a face no sentido do acolhimento.

## DISCUSSÃO

As reflexões a que nos propusemos neste texto tiveram a intenção de contribuir para repensar as relações estabelecidas no contexto escolar em situação de privação de liberdade, onde a escola deve ser tomada como possibilidade em sua essência transformadora, embora inserida em um espaço caracterizado pela repressão, ordem e disciplina, com o fim de adaptar o indivíduo ao cárcere, apresentando um tempo-espaço que determina mecanicamente as ações dos indivíduos. Portanto a prática educativa ali desenvolvida, em muitos momentos, revela-se uma prática que desconsidera a relação desses sujeitos cognoscentes com o *seu-estar-com-o-mundo*, mediatizados por suas ações, pelas quais se educam *no* e *com* o mundo, pelas quais são respeitados os seus diferentes saberes e experiências.

A prática educacional que não respeita e nem valoriza o saber da experiência de seus educandos reproduz a mesma lógica opressiva dos sistemas que oprimem milhares de rostos latino-americanos, conforme destacam os educadores-pesquisadores Dussel e Freire, cujas reflexões têm norteado nossos estudos. Para eles, uma educação que se faz bancária contribui para a desumanização dos educandos, uma vez que os impede de sua autonomia e os ajusta, não permitindo que desenvolvam uma consciência crítica.

Diante dessas características, ainda predominantes nas práticas escolares em geral e especificamente no interior das unidades

prisionais, este texto busca trazer contribuições para que a educação que se pretende humanizadora e libertadora se pautar na valorização dos sujeitos como construtores de seus conhecimentos na medida em que no interior dessas práticas prevaleça a relação dialógica entre os pares. Uma educação humanizadora requer um processo educativo capaz de compreender que as pessoas são mediadas pelas realidades que apreendem e que, ao apreendê-las, elas atingem um nível de consciência, de ação e de reflexão. Desse modo, elas refazem e reconstroem sua realidade, evidenciando outras possibilidades de marcar suas presenças *no* e *com* o mundo.

Para Dussel (1998), o processo de libertação do povo latino-americano tem como pressuposto a filosofia da libertação - é o educar-se no encontro de alteridades, no encontro entre culturas, no encontro do ser com os outros; uma relação de exterioridade na qual se reconhece, se valoriza e se respeita o outro e na qual transcendem as determinações impostas pela totalidade. É com base na sua cultura que o povo transcende e encontra seu conteúdo mais autêntico, recriado no solo do continente latino-americano. A educação libertadora deve possibilitar oportunidades para que todos possam reclamar sua libertação e sua dignidade. Portanto um projeto que se diz libertador apoia-se em uma educação para o reconhecimento do outro como ser da História e para a História da América Latina.

Se em Dussel (1977, 1998, 2005) verificam-se pressupostos de uma filosofia para a libertação, na qual todos possam reclamar por sua liberdade e dignidade, em Freire (2005, 2008) identifica-se uma práxis educativa apoiada nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização a ser construído por homens, mulheres, crianças, jovens, pobres e oprimidos. É na educação problematizadora, que corresponde ao ser da consciência, que Freire (2005) afirma a possibilidade da educação como um processo para a libertação e humanização - é um ato político, de um processo educativo de luta contra

a dominação e contra as diversas formas de desigualdade. Uma educação política não pode, portanto, pautar-se em relações hierárquicas, em que o conhecimento do outro é desconsiderado diante de uma concepção de educação como prática de dominação.

Para Freire (1983), não há educação fora das sociedades humanas e não há homens e mulheres no vazio. O estar *com* o mundo, com os outros e consigo mesmo resultam de sua abertura para a realidade que os constituem e os fazem ser os entes de relações que são. Portanto a educação não deve ser alienante, mas de transformação - uma educação para o homem sujeito e histórico. É o educar-se em comunhão, cooperação, que tem como ponto central o diálogo que se configura como a essência da educação como prática da liberdade. "Não penso autenticamente se os outros também não pensam, simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros" (FREIRE, 2008, p. 117). É o diálogo que demarca a presença democrática entre os diferentes sujeitos do processo educativo.

Nas considerações anteriormente realizadas, sintetizou-se o projeto educativo de Dussel e Freire, cujas reflexões sobre educação partem das singularidades específicas da América Latina, pois no dizer de Freire (2005, p. 67) é reinventando-se, recriando-se, experimentando-se na tensa relação com seu contexto social que "o ser humano veio se tornando este ser, que, para ser, tem que estar sendo".

Pensar a educação prisional nesse sentido significa situá-la culturalmente, historicamente e politicamente no continente latino-americano sob a perspectiva multicultural, dialógica, humanizante e libertadora. Sem dúvida, as reflexões desses autores são relevantes para repensar e situar os rostos latino-americanos dos homens privados de liberdade, num espaço em que, embora sejam reprimidos, submetidos a regras rígidas, desterritorializados da sociedade de pertencimento e inseridos em outra, com a justificativa de, através do isolamento, educação e trabalho, devolvê-los para a sociedade, aptos

ao convívio social, também seja encontrado um outro espaço em que se sobressaíam novas perspectivas, recriem-se outras relações, constituam-se outras práticas sociais, ressaltando-se a prática social de resistência em seu sentido político e de ação e que, ao mesmo tempo, resultem em processos educativos, tendo em vista uma relação pautada no respeito, na reciprocidade, na dialogicidade e na humanização entre os pares.

Não há como negar a eficácia do papel da educação escolar no resgate da liberdade do aprisionado. A educação é um direito que assegura a condição de ser humano, pois a partir dela se constrói o laço de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura - essenciais para a condição humana. Trata-se de um direito individual a ser garantido plenamente pelo Estado, que, por meio de suas instituições e políticas públicas, é o responsável por organizar e promover esses direitos a todos os indivíduos, privados ou não da liberdade. Se apostamos na possibilidade de o ser humano poder recriar-se, porque em qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação de jovens e adultos que vivem no interior das unidades prisionais.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, v.9, p.65-78, 1991.
- BORDINI, E.B.T.; ADORNO, S. Homens persistentes, instituições obstinadas: a reincidência na penitenciária de São Paulo. *Temas IMESC: Sociologia, Direito, Saúde*, v.3, n.1, p.87-109, 1986.
- BRANT, V.C. *O trabalho encarcerado*. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- BRASIL. Leis, decretos, etc. *Lei de Execução Penal* nº 7.210, de 11 de julho de 1984. São Paulo: Saraiva, 1993.
- DUSSEL, E. *Transmodernidad e interculturalidad: interpretación desde la filosofía de la liberación*. México: UAM-IZ, 2005.
- DUSSEL, E. A crítica ética do sistema vigente: a partir da negatividade das vítimas. In: DUSSEL, E. *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.313-414.
- DUSSEL, E. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. En búsqueda del sentido (origen y desarrollo de una filosofía de la liberación). *Anthropos*, p. 13-46, 1998.
- DUSSEL, E. A Pedagógica Latino-Americana: antropológica III. In: DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana*. São Paulo: Loyola; 1977. p.153-281.
- FIORI, E.M. Conscientização e educação. *Educação e Realidade*, v.11, n.1, p. 3-10, 1986.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- SCARFÓ, F.J. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, San José, Costa Rica, n.36, p.291-324, 2003. (Edición especial sobre educación en derechos humanos).
- WACQUANT, L. A aberração carcerária à moda francesa. *Revista de Ciências Sociais*, v.47, n.2, p.215-232, 2004.

Recebido em 13/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O INSTITUTO ARTE NO DIQUE COMO EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA DIANTE DA CRISE DO ENSINO ESCOLA<sup>1</sup>

## *SOCIAL INCLUSION IN THE NON FORMAL EDUCATION: THE INSTITUTE ART IN THE LEVEE AS ALTERNATIVE EXPERIÊNCIA AHEAD OF THE CRISIS OF PERTAINING SCHOOL EDUCATION*

Valéria Diniz TOLEDO<sup>2,3</sup>

### RESUMO

Diante da crise de identidade e de valor da instituição escolar, buscou-se verificar a importância da prática artística - num espaço de educação não formal - como mediadora do processo de inclusão social de sujeitos em condições de risco. O Instituto Arte no Dique, situado na periferia da cidade de Santos, que contempla os moradores da favela conhecida como Dique de Vila Gilda, constituiu o campo de pesquisa, com ênfase na prática educativa de adolescentes e crianças integrantes da banda de percussão Querô. Realizou-se estudo de caso de abordagem qualitativa, utilizando-se a perspectiva dialética. Os sujeitos pesquisados revelam a busca de expressão cultural por meio da arte que praticam, utilizando-a de forma significativa para a construção de sua autonomia, para a promoção de mudanças históricas e conquista dos direitos de cidadãos. Evidencia-se a necessidade de maior abertura da escola para práticas pedagógicas diferenciadas e para os espaços de educação não formal.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Inclusão social. Instituto Arte no Dique.

### ABSTRACT

*The crisis of identity and value of school institution made necessary to verify the importance of art practice - in a not educational space - as a mediator of inclusion process of people in risk conditions. The Arte no Dique Institute, situated at Santos suburb, works with dwellers of Dique da Vila Gilda slum with emphasis in educative practice of children and teenagers who are members of Querô*

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado a partir da dissertação de V. D. TOLEDO, intitulada "Inclusão social e arte na educação não formal: a experiência do Instituto Arte no Dique". Universidade Católica de Santos, 2007.

<sup>2</sup> Professora, Escola Estadual Ary de Oliveira Garcia, Rede Estadual de São Paulo. R. Rio de Janeiro, 620, Vila Nova, Cubatão, SP, Brasil. E-mail: <valeriadtoledo@terra.com.br>.

<sup>3</sup> Unidade Municipal de Ensino Humberto José Maria de Lorena, Rede Municipal de Cubatão. Cubatão, SP, Brasil.

*percussion band. A study of qualitative approach was realized using the dialectic perspective. The researched people revealed the cultural expression search by the art practice in a meaningful way of autonomy construction to promote historical changes and conquer of citizen rights. The necessity of a bigger school opening to different pedagogic practices is evident and to not formal educational spaces.*

**Keywords:** *Social inclusion. Not-formal education. Art no Dique Institute.*

## INTRODUÇÃO

Não há como negar, em todos os tempos e o tempo todo, o valor da educação formal dentro de uma sociedade. Ela abre as portas para a inserção do indivíduo e sua aceitação na complexa malha social. Sacristán (2001) analisa a extensão e a importância desse processo ao pontuar a idealização da educação obrigatória na Europa dos séculos XVIII e XIX, a partir da publicação de Emilio, 1762, obra de Rousseau, que defende a educação como forma de construir seres humanos plenos e felizes. A escolarização em massa representa, hoje, “um desses raros consensos transculturais aparentemente afiançados” (SACRISTÁN, 2001, p.15). Esse fato, porém, não a livra de críticas aos seus efeitos negativos, ao não cumprimento de suas promessas ou ao seu papel de reprodutora da cultura dominante e perpetuadora das desigualdades sociais e culturais.

A crise da escola tem sido amplamente debatida, especialmente pelos teóricos da Pedagogia Crítica<sup>4</sup> e relaciona-se ao novo desenho que se configurou nos últimos anos, fruto direto de mudanças econômicas, tecnológicas, políticas, culturais e sociais engendradas pela expansão do sistema capitalista e pela hegemonia das ideias neoliberais. Mudanças que se inserem dentro do contexto de um mundo globalizado, termo que, apesar de sua ambiguidade e complexidade, pode ser definido como “processo crescente de mudanças que mundializa os mercados, as

finanças, a informação, a comunicação, os valores culturais, criando um sistema de vasos comunicantes entre os países e os continentes” (WANDERLEY, 2000, p.63). Apesar do caráter ideológico e atrativo que essa ideia encerra - possibilidade de eliminação de fronteiras, interdependência, igualdade de oportunidades -, a análise histórica e objetiva da conjuntura atual nos revela um quadro diferente. A celebração da internacionalização da economia e da eminência de um Estado único com poder mundial não esconde as fraturas e as contradições presentes na própria dinâmica do processo de globalização em curso. O aumento das desigualdades entre os países ricos e pobres é fato, e a aceitação de regras, impostas pelos poderosos aos menos favorecidos, estabelece-se com força cada vez maior, aumentando o contingente de excluídos dos benefícios sociais.

Castel (2000) centraliza sua análise da exclusão não nos efeitos mais visíveis da crise, mas no “processo geral de desestabilização da condição salarial”(p.35). Sua abordagem perpassa pelo fenômeno do desemprego e da vulnerabilidade do trabalho, que criam uma nova categoria de pobreza, formada por trabalhadores excedentes, sobrantes, que não encontram mais espaço no mercado como pessoas produtivas. Ele observa “uma multiplicação de categorias da população que sofrem de um déficit de integração com relação ao trabalho, à moradia, à educação, à cultura, e, portanto, pode-se dizer que estão ameaçadas de exclusão” (CASTEL, 2000, p.43). A pobreza de hoje, portanto, amplia-se à medida

<sup>4</sup> Obra de Giroux (1997), que fornece as bases de uma teoria social crítica da aprendizagem escolar e utiliza as ideias de Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse e Walter Benjamin. Fundamentando-se também nos escritos do educador brasileiro Paulo Freire, que conseguiu o grande mérito de aliar à crítica da instituição escolar, um discurso de esperança e possibilidade de transformação.

que ocorre uma degradação da situação anterior aos últimos trinta anos - o trabalho era precário, mas os trabalhadores eram indispensáveis -, configurando-se atualmente uma situação de risco, pois a qualquer momento pode ocorrer o desemprego e junto com ele o isolamento, uma vez que esses trabalhadores não encontram mais utilidade social. Agregados a esses desempregados de longa duração emergem também os jovens mal-escolarizados, formando todos eles um grupo de 'desfilados'<sup>5</sup>: pessoas que sofreram rupturas em relação a condições de vida anteriores não muito estáveis ou instáveis. Sujeitos antes integrados ou semi-integrados tornam-se vulneráveis - essa vulnerabilidade, com grande facilidade, caminha para a exclusão - e entregues a todo tipo de insegurança e privações, especialmente nos países pobres.

Sawaia (2001) amplia a análise do processo de exclusão social ao abordá-lo na perspectiva ética e analisá-lo na dimensão da justiça social e do sofrimento humano. Pelo viés da Psicologia Social é estabelecido o diálogo entre a Filosofia e a Sociologia, ressaltando-se "a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento" (p.8). O conceito de sofrimento ético-político é utilizado incorporando critérios como a ética, a felicidade e o humano, que se entrelaçam com o econômico e o político na análise do processo de exclusão. Noções como afetividade, sofrimento e felicidade são utilizadas para recuperar a ideia de humanidade do sujeito, procurando entender melhor sua maneira de relacionar-se com o social. Sawaia (2001, p. 102) aponta uma série de sentimentos negativos experimentados pelas populações excluídas em seu trajeto de vida: inferioridade, autodesvalorização, inutilidade, estranheza, culpa e vergonha

No contexto de exclusão acima descrito, a preocupação com a democratização do ensino

aponta para uma ampliação do conceito de educação, ocorrida a partir dos anos 90, quando passou a ser vista como um fenômeno abrangente e multifacetado, presente não apenas no âmbito da escola (GOHN, 2001, p.93). A aprendizagem em grupo foi destacada e os valores culturais considerados fundamentais na interação e articulação entre os indivíduos<sup>6</sup>.

Em 1996, o Relatório UNESCO da *International Commission on Education for the Twenty-first Century*, que teve Jacques Delors na presidência da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, ressaltou os quatro pilares de um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O caráter de aprendizado permanente e de educação transdisciplinar, aberta e plural, ficam bem nítidos neste Relatório.

O Banco Mundial, que atua na esfera do capitalismo internacional como uma agência de regulação, incentiva essas políticas de democratização do ensino, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e estabeleceu como metas a melhora da qualidade da educação e da igualdade de oportunidades: a educação para todos (TORRES, 2001, p.127).

Com essa nova visão de ensino, o acesso à educação foi ampliado nos últimos anos. A questão, porém, é que o neoliberalismo e os interesses de mercado defendidos pelas instituições financeiras é que norteiam os programas de educação escolar nos dias de hoje. Essas políticas educacionais têm como objetivo ajustar a educação ao mercado e pautam-se por uma visão homogênea e universalizante, descomprometida e desconhecadora das realidades locais onde são implantadas.

<sup>5</sup> Termo traduzido da expressão francesa "desaffilié", utilizado por Castel em suas análises sobre a exclusão social.

<sup>6</sup> O marco desse novo posicionamento se deu com a publicação de dois documentos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), durante a Conferência da Tailândia, realizada em 1990. Intitulados "Declaração mundial sobre educação para todos" e "Plano de ação para satisfazer necessidades básicas de aprendizagem", esses documentos, além dos conteúdos teóricos e práticos, apontam a necessidade de desenvolver valores e atitudes para a vida (GOHN, 2001, p.92)

A distância entre o universo cultural da escola e dos alunos acentua-se com essa política, gerando a desvalorização da cultura dos educandos, a imposição de conhecimentos prontos e não relevantes às suas necessidades, o desencadeamento de conflitos, envolvendo indisciplina e violência ou apatia e indiferença. “Os atos de agressão simbólica cometidos contra alunos denotam posturas autoritárias nas escolas, que, não poucas vezes, a elas mesmas retornam” (XIMENES, 2000, p.53). Os alunos considerados inaptos para aprender ou desinteressados pelo processo de aprendizagem são ainda mais estigmatizados e culpabilizados por seu insucesso, aprendendo a enxergar como “única solução para a superação dos problemas, o esforço individual e a aceitação dos esquemas dominantes através da desvalorização da cultura popular, da imposição do modelo nuclear da família burguesa e da não aceitação de outros tipos de família” (von SIMSON, 2000, p. 18). Em contexto educacional anterior, os fracassos escolares podiam ser explicados por causas sociais, pela injustiça do sistema (DUBET, 2001, p.13). Tal justificativa não questionava frontalmente a autoestima do aluno, pois as explicações eram externas e não se colocava em xeque o seu próprio valor. Com o advento da escola igualitária, que proclamou igualdade de oportunidades para todos e não mais seleciona os educandos em sua entrada no sistema formal de ensino, a seleção ocorre em função da sua atuação pessoal. Se o aluno não consegue ser aprovado - dizem os professores - foi devido ao seu fraco desempenho. Essa visão camufla a questão da relevância da escola no trato das desigualdades, que acabam parecendo justas, já que o desempenho escolar resulta do empenho voluntário de cada indivíduo.

A difícil interação da escola com a realidade de um ensino igualitário, mas ao mesmo tempo excludente, tem contribuído para a afirmação da educação não formal - modalidade relativamente recente que vem ocupando espaço no mundo atual - e de outras experiências presentes no cenário atual com alternativas de inserção social, envolvendo, dentre outros aspectos, a capacitação profissional, o reavivamento da cultura e o

estabelecimento de laços de afetividade entre os sujeitos por ela contemplados (von SIMSON, 2000, p.13).

Afonso (1989) utilizou esse termo em artigo publicado, incluindo, de forma distinta, os conceitos de educação formal, informal e educação não formal.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989 p.78).

Gohn (2001, p.7) define educação não formal como:

Aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social.

Afonso (2002) afirma não ser possível separar o crescimento da educação não formal da chamada crise da educação escolar. Essa maneira diversa de educar não contraria o ensino formal, mas dele se distingue. Embora ela não exclua de todo a formalidade, diferencia-se por

trabalhar com limites mais permeáveis. Suas práticas se baseiam nas questões consideradas importantes pelo grupo envolvido e não exclusivamente nos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade ou conteúdos pré-estabelecidos, como ocorre no ensino formal. Os participantes tornam-se gestores e protagonistas de sua própria ação educativa, selecionando os conhecimentos a partir de seu universo cultural, enraizados em suas reais condições de vida.

No Brasil, na década de 1980, os espaços de educação não formal foram multiplicando-se, tendo como público alvo crianças e adolescentes cujas mães precisavam trabalhar fora para garantir o sustento da casa. O caráter assistencialista foi marcante e também o de complementação ou reforço escolar, quadro que começou a se alterar ao final da referida década, quando se ampliou a visão, com o questionamento do assistencialismo e, ao mesmo tempo, com a valorização e o desenvolvimento de atividades lúdicas e de expressão artística (FERNANDES; PARK; SOUZA; 2000).

A educação não formal apresenta alguns pressupostos básicos, como o de que a aprendizagem ocorre por meio de ações, práticas coletivas e sociais, nas quais a cidadania é o principal objetivo, sendo pensada coletivamente em espaços alternativos e em formas diferenciadas. O ensino se dá de maneira mais espontânea e flexível, com a interferência precisa e significativa da comunidade.

A experiência educativa relatada a seguir foi fruto de pesquisa realizada nos anos 2006 e 2007 junto a uma comunidade carente da Baixada Santista e reflete o esforço de sujeitos que, no limite da pobreza, se utilizam da educação para a superação da exclusão social.

### **ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: A PRÁTICA ARTÍSTICA DO INSTITUTO ARTE NO DIQUE**

A grande concentração de favelas em regiões de proteção ambiental - manguezais - que se estendem ao longo de três quilômetros

sobre o rio Bugre, na zona noroeste de Santos (SP), chegando até o município de São Vicente, recebe o nome genérico de dique. O dique de Vila Gilda integra uma dessas áreas de invasão e pertence ao bairro Jardim Rádio Clube.

No interior dessa comunidade surgiu, em novembro de 2002, o Projeto Arte no Dique, uma combinação de desejos e esforços vindos de pessoas representantes de vários setores da sociedade, com esforços coletivos e individuais. Foi gerado em meio a sentimentos variados e contraditórios: sonho, expectativa, determinação, medo, ansiedade, conflitos, dúvida, otimismo. Apreensões e esperanças estão presentes em qualquer projeto e construção humana, porém ali com cores muito fortes devido ao imenso desafio e à grande responsabilidade envolvida nessa construção coletiva que teve como protagonistas pessoas profundamente marcadas pelo insucesso e fracasso.

Em 2004, tornou-se Instituto Arte no Dique, uma "organização não governamental, sem fins lucrativos, democrática e pluralista, sem vinculação político-partidária, distinção de credo, cor, etnia, classe, orientação sexual e gênero" (Estatuto, cap. 1, art. 1º). A coordenação do trabalho e o ensino da percussão couberam a profissionais que trazem a marca e o estilo do grupo Olodum, da Bahia. As atividades artísticas e culturais eram realizadas, a princípio, em áreas livres, escolas e creches. Com os resultados positivos e a visibilidade alcançada já no primeiro ano de atuação, o Arte no Dique recebeu, em agosto de 2003, da Prefeitura Municipal de Santos, a doação de um terreno de 2000 metros quadrados, bem próximo ao dique de Vila Gilda, para construção do Centro Cultural Plínio Marcos.

O Instituto Arte no Dique realiza trabalho sociocultural com uma população carente, formada por pessoas de diferentes idades e procedências. Essa experiência educativa ganhou espaço na mídia (apresentação em emissoras de TV), na imprensa (através de reportagens em variados jornais santistas), na mídia eletrônica e em diferentes locais da cidade de Santos. Sua finalidade, conforme estatuto

(cap.1, art. 2º), é promover a cultura e a cidadania, a defesa da criança, do adolescente e dos direitos humanos por meio do desenvolvimento da arte-educação e da valorização de manifestações artísticas, especialmente na Zona Noroeste de Santos. Não é um grupo fechado, pois se estende à comunidade da Baixada Santista.

Mediante a leitura dos objetivos sociais do estatuto (cap. 2, art. 3º), percebe-se uma variedade de propostas inclusivas: educação gratuita, defesa de valores universais, cooperação com entidades governamentais e não governamentais, institutos e fundações públicas ou privadas ligados à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, possibilidade de troca de informações e experiências entre comunidades envolvidas, defesa de direitos da coletividade, especialmente das crianças, adolescentes e idosos (SANTOS..., 2004). O método é desenvolvido por meio da participação comunitária, com a utilização de “técnicas e práticas vivenciais onde indivíduo e coletivo sejam trabalhados em vários aspectos, abrindo espaço para o crescimento e o diálogo em diversos âmbitos” (PORTFÓLIO, p.4). A interação e a aprendizagem se dão por meio das seguintes etapas:

- **sensibilização e mobilização comunitária:** divulgação das oficinas e apresentações de um grupo convidado para despertar o interesse local;

- **experimentação:** oficinas temáticas para reconhecimento das habilidades, interesses e experiências bem sucedidas no projeto;

- **planejamento:** definição das diretrizes e projetos com participantes e técnicos;

- **interação:** professores convidados, manifestações locais e apresentações públicas;

- **formação:** profissionalização e grupos de jovens com a abordagem de temas de interesse sociocultural.

Há uma equipe de apoio para as atividades, constituída de psicóloga, assistente social, jornalista, merendeira, auxiliares de

serviços gerais, auxiliar de escritório e auxiliar de produção. Algumas dessas pessoas residem na comunidade e também fazem parte da diretoria. O coordenador cultural, as pessoas da equipe de trabalho e os professores são remunerados por meio de parcerias com o setor privado, público e também por pessoa física.

A oficina de formação mais sólida e mais procurada é a de percussão. Os professores das outras oficinas (dança axé, teatro, violão, pintura, técnica vocal) são mais rotativos, pois nem sempre ocorre a continuidade das aulas. Uma das formas de estimular o envolvimento do grupo é garantir a participação dos alunos como monitores de turmas mais jovens, ou na própria administração do projeto, e assim alguns deles assessoram os professores nos ensaios e cuidam da manutenção dos instrumentos etc.

Chama a atenção, nessa experiência educativa, a diversidade de parceiros envolvidos (desde a própria comunidade, por meio do grupo de moradores do Dique, até o setor privado e público) e a variedade de formas como essas parcerias se desenvolvem (apoio financeiro, logístico, prestação de serviços etc.). O processo de estabelecimento de parcerias não é fácil; exige contatos permanentes e o retorno artístico do grupo, que vai agregando novos interessados a partir de sua afirmação e reconhecimento como projeto cultural que realiza sua função social.

A mediação de pessoas, como parlamentares da região, as instituições participantes, o coordenador cultural (que trouxe a logomarca já reconhecida do Olodum), os profissionais engajados: tudo foi indispensável, pois, em 2002, havia apenas um sonho envolvendo pessoas desconhecidas, desacreditadas pela sociedade e por elas mesmas.

A ausência de suporte financeiro próprio e fixo gera uma situação delicada que traz insegurança e flutuações, mas que é também desafiadora e propulsora. Uma vez obrigado a sair da “zona de conforto”, o grupo tenta se organizar melhor, buscando associações com outras instituições e trabalhando no aperfeiçoamento de seus talentos artísticos.

O Instituto Arte no Dique, diante do cenário da exclusão social, marca sua presença, agindo e interagindo com essas difíceis condições. Por meio dessa ação percebe-se o entrelaçamento do processo dialético de inclusão/exclusão.

A arte, em especial a música, e, particularmente, a percussão, exerce um fascínio muito grande sobre as pessoas do dique. “*A porta de entrada nossa é a percussão, é o que mais atrai, tem a ver com essa coisa da afrodescendência, é uma coisa que está na corrente sanguínea...*” afirma a psicóloga Sylvia Bari. O mais visível e sólido fruto das oficinas promovidas pelo Instituto Arte no Dique é a Banda Querô, que, formada nas oficinas de percussão, leva para vários locais da Baixada Santista o samba-*reggae*. O grupo, formado principalmente por crianças e adolescentes, não é fixo. Podem ser requisitadas pessoas também das oficinas de iniciantes, conforme vão-se destacando em suas habilidades. O grupo ganha cachê pelas apresentações. A psicóloga esclarece que quando o cachê é melhor, divide-se entre os músicos e a instituição. Mas quando o valor é menor, é dividido somente com os músicos.

A personalização dos instrumentos tem um forte significado para os alunos, que dão a sua opinião: “*A gente demonstra no desenho o que sente pela banda; aí fica mais legal tocar, dá pra mostrar toda a felicidade que a gente tem no desenho*” (Adolescente G).

Buscando a manutenção do ritmo e da harmonia, os ensaios da Querô ocorrem diariamente, com exceção de sábado e domingo, e são tratados com seriedade pelos participantes; a música passa a ser parte da vida de cada um. Ao ser indagada sobre a possibilidade de faltar, uma das adolescentes entrevistadas respondeu de imediato: “*Poder pode, mas atrapalha...*” As aulas de percussão são encaradas com responsabilidade, mas também com leveza e disposição. O aprendizado se mistura com o prazer e os ensaios têm uma função específica: não permitir que ninguém ‘se enferruje’ ou perca a noção do que está fazendo.

Quando tem show, a carga de ensaio é mais pesada porque tem que ser mesmo. Na área da música, ou sabe, ou vai pra assistir, entendeu? Eu digo por mim, quando eu não sei, já fico meio assim (tenso). Aí, no começo, a gente vai tocando; o ensaio mais longo foi 4 horas e meia ou 5 horas direto. No começo todo mundo fica meio nervoso. Mas a partir da segunda música a gente começa a se soltar e vai embora, e nem vê a hora passar. Pensa que passou uns 20 minutos, mas foram horas ali e quanto mais o povo está gostando, é sinal de que está sendo compensador (Adolescente G, 2006)

Os integrantes da banda Querô atribuem significado ao processo de aprendizagem e incorporam ao seu cotidiano o valor desse aprendizado, que depende o tempo todo da participação ativa e da interação estabelecida entre eles e o público, que lhes dá o retorno.

A transformação que a arte proporciona na vida e na realidade dos sujeitos pesquisados é gradual ou às vezes rápida e bastante marcante, gerando um senso profundo de utilidade e pertencimento:

Pela arte você consegue talvez renascer nessa pessoa um desejo de mudança. Isso produz coisas que tem a ver com beleza, com estética, com prazer. Com isso, o processo de reversão da situação é mais rápido. A gente percebe tanto nas mulheres quanto nos meninos. Vemos meninos começam a vir descalços, não tem o cuidado de pôr um chinelo. É um costume, é cultural, não que eles não tenham um chinelo, podem não ter um tênis, mas têm um chinelo. E aí lógico, a gente recebe, da mesma forma. Podem entrar descalços; só que no processo, eles começam a vir com uma bermuda melhorzinha, sem a gente pedir. Porque é uma necessidade, eles começam a vir de tênis, de meia. As mulheres, por exemplo, têm uma mudança radical. As que vêm aqui hoje são mães de alunos e a gente percebe: um batom, um brinco,

um cabelo pintado. Isso é interessante, é muito visível, é rápido, você vai vendo o processo nas várias pessoas (Sylvia Bari, psicóloga, 2006).

A arte proporciona visibilidade e valorização por parte da sociedade jamais experimentadas e garante um lugar para essas pessoas, antes marginalizadas. O fascínio exercido pela música permite a comunicação do artista com o público, quebrando barreiras e estabelecendo laços.

Tem um menino pequenininho, 6 anos, ele toca na banda mirim, é excelente, uma percussão linda. Ele estava lá no meio do coquetel, e disse: "Nossa eu estou me sentindo um rei hoje". Aí eu falei: "Por quê?" Ele disse: "Porque veio um homem e me deu refrigerante aqui na bandeja". Ele abaixou para servi-lo. Imagine eles que nunca viram isso, nunca tinham ido nem a São Paulo. Eles lá estão sendo as estrelas, o centro da festa. E ainda tem gente toda paramentada, que vem e os serve (Sylvia Bari, 2006).

Percebe-se uma preocupação da equipe do Instituto Arte no Dique com a reintegração dos sujeitos ao ensino formal por meio de ações diversas: visitas às escolas, proposta de parcerias, a exigência da frequência como condição para as apresentações, o acompanhamento individual de alguns alunos pelo mestre da percussão ou pela psicóloga. A escola é reconhecida por todos como importante e indispensável, o que não a libera de críticas por parte de alunos e profissionais.

Os que estão aqui voltaram [referindo-se aos ex-evadidos]. É a mesma coisa que a imagem, a roupa, o banho, o sapato. A gente não impede, não obriga. Pode entrar qualquer criança; aliás a gente gostaria que viessem esses que estão fora da escola. É uma necessidade maior porque provavelmente já foi expulso, não literalmente, mas de alguma forma já está expulso, já está evadido da escola. Então precisamos trabalhar com esses;

eles podem vir, freqüentar as aulas, não tem problema. Só que não podem participar das apresentações. Então imagina, se tiver alguém ainda sem matrícula. Sábado próximo eles vão pra São Paulo, passar três dias num hotel (era véspera da gravação do CD). Todo mundo já teria se matriculado hoje, é que todo mundo já está matriculado (Sylvia Bari, 2006).

Esse resgate pessoal e coletivo permite que o grupo dê passos rumo à autonomia (um cd já foi produzido), percebida, em vários aspectos, embora ainda de maneira frágil, pois a assessoria da equipe, que não reside na comunidade, é fundamental e sua ação mediadora é indispensável.

O cachê é muito legal; você ter seu dinheiro. Assim pode fazer o que quiser, não precisa depender de ninguém. Quando está precisando de alguma coisa pode comprar, não precisa ficar pedindo pros outros... roupa [risos] a gente compra (Adolescente H, 2006).

No projeto que encontrei oportunidade de trabalhar. Meu marido faz bico e está desempregado. Aqui eu tenho dinheiro pro básico. Mudou pras crianças, criou responsabilidade, não ficam o dia inteiro na rua. Tenho dois filhos que tocam na Banda Querô, 12 e 13 anos. Com esse dinheiro compram coisas para eles (LILA, mãe e funcionária, 2006).

Gradualmente percebe-se uma mudança de foco com relação à comunidade do dique de Vila Gilda. A região estava frequentemente nas páginas policiais dos jornais da região, com notícias ligadas a crimes, violência e drogas. Atualmente é possível associar o dique de Vila Gilda ao trabalho do Instituto Arte no Dique e especialmente à arte da Banda Querô. Inicialmente as relações com a comunidade eram tensas. A população reclamava do barulho, chamava a polícia. As monitoras do Projeto, que são voluntárias e moram na região, foram conversando com a comunidade e, com a própria

repercussão do Projeto na sociedade, ocorreu uma melhor aceitação, o que se consolidou quando o grupo construiu um barracão e passou a ter uma referência, ganhando assim maior visibilidade e respeito.

Há limites bem como desafios e possibilidades que se desenham na corajosa trajetória educativa dos sujeitos analisados. A consciência de incompletude, a luta diária, conflitos, sonhos realizados, outros tantos perseguidos, portas que se abrem e outras que se fecham: assim vivem os integrantes do Instituto Arte no Dique, numa consciência de provisoriidade que perpassa tanto a dimensão individual quanto o corpo coletivo.

Os desafios para a continuidade da experiência são múltiplos. A tarefa de conviver diariamente é um deles, pois exige paciência, tolerância, respeito à diversidade e à opinião do outro e requer um diálogo permanente e um espírito forte de coletividade, o que nem sempre é fácil. A preparação de uma liderança local é outra grande preocupação e desafio do grupo atual de gestão. A equipe procura perceber e detectar pessoas da comunidade que no futuro possam assumir o papel de articulação e administração com autonomia e propriedade. A conquista de parcerias é também um contínuo desafio. O Instituto busca novas perspectivas com empresas, ensino público - no caso do projeto envolvendo a Secretaria de Educação de Santos - e com outros grupos artísticos e empresariais. A necessidade de uma pedagoga na equipe de trabalho foi apontada como urgente e demonstra o interesse em sistematizar e organizar melhor a prática educativa do Instituto.

A arte torna-se ali valioso instrumento para que se forje uma autoestima saudável e uma consciência crítica nascida da partilha dos problemas cotidianos, capaz de substituir as opções assistencialistas e paternalistas, temporárias e paliativas, por alternativas transformadoras, estruturais, envolvendo a ação dos próprios sujeitos excluídos e focando suas necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de complicadores presentes na realidade dos sujeitos pesquisados - famílias desenraizadas, distantes de suas origens, movimentando-se já em função de processos sucessivamente excludentes; mulheres que sustentam sozinhas a casa; desemprego generalizado; presença de sentimentos de vergonha, baixa autoestima e inadequação -, o processo de inclusão apresenta-se como desafiador e amplo, mas com afirmações em termos de alcance e perspectivas por parte dos sujeitos que se mobilizam para a superação da exclusão social, econômica e cultural.

A grande questão que envolve a educação inclusiva reside no processo de ampliar os direitos de cidadania a um número crescente de destituídos socialmente. É preciso partir da valorização da cultura popular<sup>7</sup>, da importância de se considerar a bagagem cultural trazida pelo educando em suas origens, bem como sua experiência de vida como ponto de partida de uma prática pedagógica mais significativa e eficaz. Nas escolas verificam-se muitos preconceitos quanto ao aluno de camadas desfavorecidas e não poucas vezes transparece a descrença dos professores em sua capacidade de aprender, imbuídos que estão da visão etnocêntrica que reconhece como cultura apenas as formas culturais das classes dominantes.

A cultura popular tem estado ausente dos currículos de nossas escolas, que vêm, em geral, reafirmando a superioridade de uma cultura associada a classe, gênero e raça. Todavia, como importante terreno de luta cultural, a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa tornar-se parte de uma pedagogia voltada para seus interesses e necessidades. Ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da

<sup>7</sup> Conceito redefinido na década de 1960 a partir da atuação dos movimentos de Educação Popular no Brasil que se inspiraram na prática pedagógica de Paulo Freire. Esses movimentos foram analisados por Brandão (1985).

escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, portanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida (MOREIRA, 1996, p.41).

Brandão, ao comentar os Movimentos de Cultura Popular surgidos no Brasil entre 1960 e 1965, afirma que “ao povo, artística, pedagógica e politicamente, deveria ser levado o melhor (o mais crítico, o mais universal, o mais conscientizador) de um mundo de cultura erudita que sempre esteve cuidadosamente distanciado dele pelos ‘donos do poder’” (BRANDÃO, 1985, p.50). O autor defende a ideia de que é preciso mesclar as culturas popular e erudita, mas não como uma imposição de uma sobre a outra, ou uma invasão cultural expropriadora, antes criando-se espaço de encontro e diálogo. E alerta:

[...] é preciso não esquecer – de que há na arte, na religião, nos sistemas tradicionais de troca de bens, de serviços e de símbolos do povo um desconhecido imenso potencial de beleza, de expressão da vida, de poder dos subalternos que urgia aproveitar e, quando necessário, retraduzir e devolver politicamente ressignificado (BRANDÃO, 1985, p.50).

O papel dos mediadores nesse processo é fundamental:

Outro objetivo da Cultura Popular é a consolidação de um lugar de trabalho comum entre intelectuais eruditos e populares (artistas, educadores, cientistas, promotores e comunicadores de ‘uma nova cultura’) comprometidos com um mesmo projeto histórico de libertação *do povo*, com a participação popular. No interior deste projeto de ação pedagógica os mediadores apontam os meios, criam e colocam instrumentos nas mãos dos grupos populares, retraduzem e difundem conteúdos de

compreensão da realidade social. Enfim, tornam politicamente populares idéias, práticas e recursos culturalmente eruditos. Os agentes da mobilização popular (pessoas, grupos, comunidades e classes) entram com seus valores, saberes, formas próprias de organização e representação de suas vidas e de sua condição social. Através de um trabalho comum sobre a cultura popular (a que o povo tem e que aporta ao processo) a Cultura Popular (que os mediadores desenvolvem e também aportam ao processo) inova, recria, transforma, conscientiza, tornando cada vez mais crítica, autônoma e politicamente operativa uma cultura do povo que se transforma em uma cultura de classe (BRANDÃO, 1985, p.43).

Freire (2006), analisando o papel do trabalhador social no processo de mudança, enfatiza a importância da construção do conhecimento a partir da relação dialética do sujeito educativo com sua realidade (que traz suas próprias questões e conflitos), em vez da assimilação passiva e acrítica de conhecimentos prontos impostos pela ideologia dominante:

Desta forma, a percepção da realidade, distorcida pela ideologia dominante, pode ser mudada, na medida em que, no “hoje”, em que se está verificando o antagonismo entre mudança e permanência, este antagonismo começa a se fazer um desafio. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade conflitiva, implica um novo enfrentamento dos indivíduos com sua realidade. Implica uma “apropriação” do contexto, numa inserção nele, num já não ficar “aderido” a ele; num já não estar quase sob o tempo, mas nele (FREIRE, 2006, p.47).

As práticas pedagógicas de inclusão social ganham novos contornos e cores com ações que ultrapassam os limites convencionais e buscam respaldo na cultura e vivência dos

educandos. O espaço de educação não formal, nesse sentido, pode servir de ponte para a reinserção de indivíduos no sistema escolar. Reinseridos, poderão ressignificar o seu saber e a escola ressignificar suas posturas.

Uma educação inclusiva, portanto, muito mais do que incorporar o maior número de educandos no espaço da escola, implica incorporar o saber, a vivência, as questões, as dúvidas e a leitura de mundo dos excluídos, que surgem de sua interação com o meio e das condições reais em que vivem. É necessário comprometer-se com o resgate dos educandos como seres de identidade própria, responsáveis por sua autoformação e capazes de intervir na sociedade em busca da transformação das condições opressivas e excludentes que experimentam. A proposta é a de uma prática dinâmica e emancipadora, que dê voz e ação ao educando. Voz que, evidentemente, vai se formando nas múltiplas interações desse indivíduo com outros espaços educativos ou mesmo “deseducativos”, que ele frequenta, além da escola.

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2005, p.98).

Toda essa superação é alcançada por meio da cultura, da educação e da organização da comunidade, abrindo, ela mesma, espaços para a construção de uma consciência que, verdadeiramente, materializa sua intervenção no mundo. A participação ativa e consciente dos grupos excluídos, no entanto, não elimina a questão da responsabilidade social: o problema da exclusão diz respeito à sociedade como um

todo. A marginalização de pessoas em regiões segregadas não afeta só a elas, mas repercute de forma negativa em todo o corpo social. Portanto o combate à exclusão social é também desafio de educadores, educandos, familiares, empresários, governantes. Os projetos que realizam um trabalho educativo diferenciado, alcançando lugares e pessoas mais resistentes ao ensino escolar, pouco conseguirão sem o esforço conjunto dos diversos setores sociais.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, J.; STOER, S.R. (Org.). *A Sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1989. p. 81-96.

AFONSO, A.J. A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*, v.11, n.110, 2002. Disponível em: <<http://www.apagina.com.br/>>. Acesso em: 2 out. 2006.

ARTE no Dique. *Portfólio*. [s.d.: 2006].

BRANDÃO, C.R. *A Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p.17-50.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, p.5-19, 2001.

FERNANDES, R.S.; PARK, M.B.; SOUZA, N.A. Caminhos entre a prática e a reflexão: da angústia do pensar. In: von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000. p.169-179.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOREIRA, A.F.B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1996. p.37-51.

SACRISTÁN, G. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS (Município). *Estatuto do Instituto Arte no Dique*. Registro civil de pessoas jurídicas. Santos: 2004. 11p.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.97-118.

TORRES, C.A.. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.109-135.

von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000.

WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p.51-161.

XIMENES, T.M. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: von SIMSON, O.R.M.; PARK, M.B.; SIEIRO, R.F. (Org.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2000. p.41-57.

Recebido em 20/8/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# ESCOLA-FAVELA, CONHECIMENTOS, TRANSGRESSÃO E PODER: ESSES MENINOS NÃO TÊM JEITO?

## *SCHOOL-SLUMS, KNOWLEDGE, DISOBEDIENCE AND POWER: “DON'T THEY HAVE A GOOD HEAD FOR SCHOOL?”*

Rodrigo Torquato da SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma pesquisa de doutorado, em andamento, e discutir uma problemática histórica acerca dos tensionamentos existentes na relação escolas públicas-classes populares. Trago como ponto de partida, para problematização, duas situações vivenciadas em escolas públicas em períodos diferentes. Ambas envolvem trajetórias de vidas e estratégias de sobrevivência. Os conflitos entre as lógicas de aprendizagem que alguns estudantes constroem fora da escola e as tentativas de enquadramentos em modelos de comportamentos institucionais são o ponto central da discussão a que aqui me proponho. Trago para o debate a questão da colonialidade do saber. Busco fundamentação teórica em Quijano e Boaventura Santos, ancorando-me nas noções de eurocentrismo e epistemicídio para tentar compreender os processos de exclusão e estigmatização daqueles estudantes de escolas públicas que constroem lógicas de conhecimentos fora da escola, e que não se enquadram nos modelos, ao contrário, desafiam os modelos. Porém, em função disso, são considerados transgressores e constantemente convidados a se retirarem das escolas, ainda que tal “convite” seja feito de forma sutil e não formalizada.

**Palavras-chave:** Escola-favela. Conhecimentos. Transgressão e poder.

### ABSTRACT

*The objective of this article is to present a doutorado research of, in progress, and to argue problematic historical concerning the existing tensionamentos in the relation schools popular public-classrooms. I bring as starting point, for problematização, two situations lived deeply in*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, Universidade Federal Fluminense. Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Niterói. Niterói, RJ, Brasil. E-mail: <rodrigotor4prof@yahoo.com.br>.

*public schools in different periods. Both involve trajectories of lives and strategies of survival. The conflicts between the learning logics that some students outside construct of the school and the attempts of framings in models of institucional behaviors are the central point of the quarrel the one that I consider myself here. I bring for the debate the question of the colonialidade of knowing. I search theoretical recital in Quijano and Boaventura Saints, anchoring me in the eurocentrismo slight knowledge and epistemicídio to try to understand the processes of exclusion and estigmatização of those students of public schools that construct logics of knowledge is of the school, and that they are not fit in the models, in contrast, they defy the models. However, in function of this, guests are considered transgressive and constantly if to remove of the schools, despite such "invitation" is made of subtle and not legalized form.*

**Keywords:** School-slums. Knowledge. Disobedience and power.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir uma problemática histórica acerca dos tensionamentos existentes na relação escolas públicas-classes populares. Nesse sentido, apresento algumas "rotas" metodológicas de uma pesquisa de doutorado com os cotidianos de uma escola e de uma favela. Trago como ponto de partida, para problematização, duas situações vivenciadas em escolas públicas em períodos diferentes. Ambas envolvem trajetórias de vidas e estratégias de sobrevivência. Os conflitos entre as lógicas de aprendizagem que alguns estudantes constroem fora da escola e as tentativas de enquadramentos em modelos de comportamentos institucionais são o ponto central da discussão a que aqui me proponho.

Considero-me um pesquisador filiado a uma concepção de pesquisas com o cotidiano escolar que defende a ideia da indissociabilidade pesquisador-objeto. Nesse entendimento, a relação que sempre se estabelece entre pesquisador e pesquisa é uma relação de *interioridade-exterioridade*, em que a cada instante somos surpreendidos na pesquisa e nos tornamos um outro pesquisador, diferente do que éramos antes da surpresa, bem como o que está sendo pesquisado torna-se, no mesmo processo, uma outra coisa, diferente do que enxergávamos anteriormente.

Nesse sentido, concordo e faço coro com Ferraço (2003, p.160), que diz:

[...] Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [Assim,] (...) no lugar de perguntas como que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?, devemos perguntar que leituras "eu" faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?

Entretanto estou atento ao que sugere Alves (2001, p.37) quando diz:

Acredito com paixão, hoje, que não posso pesquisar o cotidiano da escola, sem "revolucionar" os modos aprendidos com a ciência moderna. É claro que, como pessoa política, desejo convencer a muitos das idéias acima expostas. No entanto, como sei que essas coisas estão ainda muito em seu começo, pelo menos no que se refere ao campo da educação, entendo que se apresentam como extremamente ameaçadoras.

Assim, na perspectiva de refletir também sobre algumas questões consideradas incipientes no campo das pesquisas educacionais e, principalmente, das pesquisas com os cotidianos das escolas, trago para o

debate a questão da colonialidade do saber. Nesse sentido, busco em Quijano (2005) e Boaventura Santos (2004) uma fundamentação teórica, ancorando-me nas noções de eurocentrismo e epistemicídio para tentar compreender os processos de exclusão e estigmatização daqueles estudantes de escolas públicas que constroem lógicas de conhecimentos fora da escola, que não se enquadram nos modelos, e que, ao contrário, desafiam os modelos, porém, em função disso, são considerados transgressores (BECKER, 1963) e constantemente convidados a se retirarem das escolas, ainda que tal “convite” seja feito de forma sutil e não formalizada.

Não tenho a pretensão de esgotar o assunto. Tampouco generalizar afirmações. Mas, dentro dos limites das exigências que regulamentam a publicação deste artigo, puxar outros fios de uma teia de debates e de pesquisas que historicamente tem sido tecida com intuito de não só democratizar o acesso à escola pública de qualidade, mas, sobretudo discutir quais conhecimentos são importantes e como eles se tecem.

### “ESSE MENINO NÃO TEM JEITO”

Acredito que o processo de escolarização de qualquer criança é indissociável das condições materiais e concepções simbólicas de infância que estão disponíveis nos contextos de interação que a própria criança está inserida.

Isso posto, passo a refletir um pouco sobre minha própria infância, que foi muito boa e muito ruim. Brinquei bastante nos becos e vielas do morro, na favela da Rocinha, Rio de Janeiro, mas também presenciei momentos de muita violência e de perdas. Uma das coisas mais terríveis era o famoso “levantamento de plásticos”. Explico. Quando uma pessoa era assassinada, no início da década de 1980, na Rocinha, o corpo ficava exposto na rua até a chegada do rabeção. Isso passava a ser um evento. Quase todo dia ouvia-se: “sabe quem morreu?” Algumas crianças tinham um papel fundamental nesses “eventos”,

ou, quem sabe, rituais. Como, geralmente, os policiais faziam “a guarda” dos defuntos, os moradores ficavam ao redor esperando que alguém (atrevido) levantasse o plástico, para que se pudesse ver o estado do corpo (quantos tiros levou, onde pegou etc.), e, principalmente, saber, para poder contar depois, a história daquela morte. Esses “eventos” geravam os relatos e tais histórias alimentavam o imaginário coletivo por algum tempo, dinamizando a rotina cotidiana da maioria dos moradores. Eu era uma das crianças que, geralmente, levantava o plástico.

Um ponto extremamente positivo na minha infância, ainda que polêmico, foi a relação com o trabalho. Comecei a trabalhar muito cedo (engraxar sapatos, vender picolés na praia de São Conrado e sacos de limão na feira da Rocinha), não porque passasse fome, mas por, pelo menos, dois motivos: primeiro, porque era uma forma de transitar por outros espaços e mudar a minha rotina cotidiana, conhecendo outras pessoas e, assim, aprendendo muitas coisas com os “fregueses” que moravam num conjunto luxuoso de São Conrado (nosso vizinho rico). Lembro-me de um médico que toda semana me arrumava uns vinte pares de sapatos para engraxar e, durante o trabalho, ficava horas me “politizando”, ensinando-me acerca dos problemas sociais dos quais eu era vítima (hoje compreendo assim o que ele fazia). O segundo motivo diz respeito aos usos e mobilidades possibilitados pelo acesso ao dinheiro na infância dos mais pobres. O dinheiro nas mãos de uma criança na favela tem, por exemplo, o poder de, entre muitas coisas, deslocá-la de uma posição a outra na estrutura da organização familiar e também entre os colegas; dessa forma, ao reposicioná-la em outro lugar nas relações sociais, confere-lhe um diferente *status*, ainda que circunstancial. O dinheiro possibilita, assim, um reposicionamento da condição de criança, impulsionando-nos a refletir sobre os conflitos gerados na cabeça dessas crianças em torno dos tensionamentos presentes nessa relação de empoderamentos que se passam na própria casa e sobre o assujeitamento imposto pela escola.

O simples fato de uma criança “colocar” mais dinheiro em casa do que o próprio pai, ou do que os irmãos mais velhos, muitas vezes, faz com que ela receba atenção privilegiada na família. As consequências disso são a formação de uma atitude de comando, ou de altivez, em relação aos demais membros da família, inclusive aos mais velhos. Posso refletir e analisar, hoje, a partir da convivência que tive nas casas de muitos amigos, como a criança que trabalha cria outro fluxo de conflitos nas relações de poder e *status* na estrutura de algumas famílias na favela. E, principalmente, na subjetivação da ideia de infância, que estou nomeando de processo de *adultização precoce*.

Minha relação com a escola está intrinsecamente ligada às condições de minha infância, que me permitiram viver o tempo todo na fronteira. Em um *entre-lugar* (BHABHA, 1998) de múltiplas infâncias, em contato com as brincadeiras, o trabalho e a violência na favela, mas, contiguamente, aprendendo-ensinando com outros espaços de relações, fora da favela e aprendendo num processo de empiria com a vida cotidiana. Para BHABHA (1998, p.221) tal empiria constrói o discurso da perplexidade viva e:

Na construção deste discurso da “perplexidade viva” que procuro produzir devemos nos lembrar que o espaço da vida humana é levado até seu extremo incomensurável; o julgamento do viver é perplexo; o topos da narrativa não é nem a idéia transcendental e pedagógica da história, nem a instituição do Estado, mas uma estranha temporalidade de repetição do um no outro - o movimento oscilante no presente governante da autoridade cultural.

E continua:

O discurso da minoria situa o ato de emergência no *entre-lugar* antagonístico entre a imagem e o signo, o cumulativo e o adjunto, a presença e a substituição [*Proxy*]. Ele contesta genealogias de “origem” que levam a reivindicações de supremacia cultural e prioridade histórica.

A partir de múltiplas inserções, teve início meu processo de escolarização, que se deu muito mais fora da escola do que dentro. Os conteúdos (a Matemática para o trabalho, o Português para a comunicação necessária, as Histórias da favela, a Geografia dos becos e vielas e a Ciência da vovó) dos quais eu precisava, e aprendia, eram aqueles que me fossem necessários, práticos e que resolvessem meus problemas imediatos e cotidianos<sup>2</sup>.

Entretanto, a falta de compreensão, por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. Talvez por isso tenha sido tão curta minha experiência com a escola fundamental, pois fui convidado a me retirar de pelo menos cinco escolas públicas das adjacências da Rocinha. A justificativa era sempre a mesma (aliás, essas palavras ecoam em meus ouvidos até hoje, quando estou dando aula na quarta série do ensino fundamental público): “esse menino não tem jeito”.

Assim, como as expectativas de organização escolar são pautadas em modelos de comportamentos estabelecidos *a priori*, às infâncias que não cabem nesses modelos são criados mecanismos de descarte e de estigmatização dos transgressores. Tais mecanismos retroalimentam um aparato discursivo que não somente justificam as sanções impostas aos desviados, mas, principalmente, produz o desvio.

<sup>2</sup> Tenho plena consciência, hoje, que tais saberes (os da empiria dos meus cotidianos fora da escola) não podem ser considerados suficientes. Por isso compreendo a tentativa da escola que frequentei, de possibilitar um acesso a outros conhecimentos, que julgava importantes para minha inserção social, em outros mundos de códigos linguísticos e simbólicos para além daqueles dos meus circuitos de inserção. Porém, a questão que está sendo problematizada é o desconhecimento e o aniquilamento, por parte da escola, dos conhecimentos das crianças com tais riquezas de inserções cotidianas.

Nesse sentido, a acusação de desvio surge de uma relação de poder entre alguém que acusa e alguém que se comporta como acusado. Esse comportamento não só reafirma, mas retroalimenta a imposição da acusação. Com isso, quero dizer que os rótulos não dependem só dos atos em si, mas das relações de poder que atribuem significados a eles. Na medida em que o “acusado” passa a se ver como um ser integrado ao conjunto de comportamentos, enquanto representação de si próprio, que os rótulos impõem, sua forma de estar no mundo passa a estar submetida a tais rótulos e seu comportamento ganha outro significado, não só aos olhos do acusador, mas, principalmente, aos seus próprios olhos. Ele passa não só a ser visto como alguém rotulado, mas passa a internalizar os comportamentos que estereotipizam uma forma de estar no mundo como forma transgressora e desviante. Assim, o efeito da acusação de desviado e/ou transgressor provoca reações não só no campo molar, mas, também, no campo molecular (DELEUZE, 1987).

Para que haja pessoas acusadas de desviadas ou de transgressoras numa sociedade ou em um grupo é preciso que o ponto de vista de alguns seja transformado em ponto de vista hegemônico. É um referencial ou modelo que impõe formas e concepções de estar no mundo a partir de uma unilateralidade, que nega ou rejeita as concepções e formas de estar no mundo daqueles que não se enquadram no modelo. É a negação do outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 1999), sob o discurso do melhor convívio possível e para a harmonia entre todos. As regras sociais são estabelecidas a partir dos modelos e dos referenciais hegemônicos, porém não significa o encontro do consenso. Com isso é possível perceber que os marcos e os modelos referenciais de comportamentos representam pontos de vistas dominantes, mas não a totalidade. E, como tal, para que esses padrões sejam transformados em regras sociais gerais, faz-se necessário lançar mão de algum tipo de poder. Assim sendo, há uma relação direta entre a criação de rótulos e o exercício do poder.

A criação de regras sociais é inevitável. Entretanto, segundo Becker (1963, p.13):

*Todos los grupos sociales crean reglas y, en ciertos momentos y en determinadas circunstancias, intentan imponerlas. Las reglas sociales definen ciertas situaciones y los tipos de comportamiento apropiados para las mismas, prescribiendo algunas actuaciones como “correctas” y prohibiendo otras como “incorrectas”. Cuando se impone una regla, la persona de quien se cree que la haya quebrantado puede ser vista por los demás como un tipo especial de individuo, alguien de quien no se puede esperar que viva de acuerdo com las reglas acordadas por el resto del grupo. Se lo considera un marginal.*

A pessoa que é acusada de transgressora pode ter um ponto de vista diferente em relação ao próprio rótulo que lhe está sendo imposto pelo acusador. Este, o acusador, em função da própria limitação oriunda da unilateralidade do seu ponto de vista em conceber o estar no mundo daquele, não é capaz, muitas vezes, de perceber que o rótulo que ele impõe ao outro ganha outros sentidos e outros significados no uso e na apropriação que o outro faz do próprio rótulo. Ao estudar os músicos do Jazz, em Chicago, Becker constata que, mesmo sendo rotulados de maconheiros, consideravam que aqueles que os rotulavam não estavam legitimamente autorizados a fazê-lo, visto que não passavam de pessoas “quadradas”, inaptas à compreensão do mundo dos músicos e da música. Por isso, o julgamento deles, nesse caso, era irrelevante. Surge aí uma ideia de ressignificação do rótulo pelo acusado, que passa a considerar como marginal, aquele que os acusa. Assim, os acusadores são compreendidos como aqueles que estão à margem do mundo da música e do seu código; eles são, portanto, os marginais no mundo dos músicos, acusados e rotulados de maconheiros.

O mesmo acontece com o aluno da favela acusado de transgressor pela escola. Ele pode

estabelecer uma relação de deslegitimação de tal acusação, por não reconhecer os acusadores (professoras, direção ou funcionários) como pessoas autorizadas a acusá-lo, uma vez que desconhecem sua lógica de estar no mundo.

Nesse sentido, pensar a questão do desvio ou dos “meninos que não têm jeito” é refletir sobre as regras sociais e sobre os pontos de vista predominantes. Tanto transgressores quanto acusadores desenvolvem amplas ideologias, que explicam as razões dos seus pontos de vista e dos seus comportamentos. O problema é que só um dos pontos de vista - o amparado pelos dispositivos do poder - está presente nos discursos dominantes e é transformado em argumento de fundamentação para a criação das regras que predominam na escola, por exemplo. O desvio, então, compreendido dessa forma, é criado pela sociedade (e não pelo indivíduo), como problema individual. Becker afirma (1963, p. 19):

*Lo que quiero decir, en cambio, es que los grupos sociales crean la desviación al hacer las reglas cuya infracción constituye la desviación, y al aplicar dichas reglas a ciertas personas en particular y calificarlas de marginales. Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto cometido por la persona, sino una consecuencia de la aplicación que los otros hacen de las reglas y las sanciones para un “ofensor”. El desviado es una persona a quien se ha podido aplicar con éxito dicha calificación; la conducta desviada es la conducta así llamada por la gente.*

Como se pode ver, o desvio não é uma qualidade do tipo de conduta em si mesmo, mas, sim, o efeito das interações entre pessoas que praticam atos rejeitados por outras. As regras sociais são criação de grupos específicos. E os marginais, nesse sentido, são aquelas pessoas julgadas por esses grupos como desviados e que, portanto, são postos para fora do círculo dos normais.

## **SEM ENDEREÇO, NÃO POSSO MATRICULAR!**

Outro fio para esta discussão ancora-se em uma situação vivenciada na escola em que trabalho, como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, e permite problematizar um dos principais dilemas que cercam as tentativas de universalizar o acesso e a permanência dos mais pobres à escola. Falo, portanto, da relação complexa entre burocracia escolar, que visa ao enquadramento em modelos, e a tentativa, por exemplo, de um jovem que um dia abandonou a escola e, anos depois, a ela voltou para tentar fazer sua matrícula. O jovem em questão sobrevive nas ruas, sem muito se preocupar com os modelos de comportamentos convencionais, mas através das astúcias e táticas inventadas, e muitas vezes memorizadas, nas imprevisibilidades do seu cotidiano - o de um morador de rua -, constrói tipos de sistematização de ações que o mantêm (sobre)vivendo.

Faço, a seguir, mais um relato de situação escolar que permite estabelecer relações entre as redes de saberes e de poderes que se tecem no cotidiano da escola e as marcas das relações históricas a que fomos submetidos culturalmente desde nossa colonização.

Ceguei à escola, no turno da tarde, e me deparei com uma situação de conflito entre a coordenadora de turno e a secretária da escola. Vou descrever a situação para possibilitar ao leitor uma imagem, mesmo que como reflexo de uma narrativa, mais nítida da cena e do cenário.

Ao entrar no *hall* de atendimento da escola, deparei-me com algumas caixas de isopor e alguns materiais que sugeriam ser de um vendedor ambulante de rua, típico dos centros urbanos. Entre os materiais havia, também, latinhas usadas e amassadas dentro de um saco e outros objetos recicláveis. O volume dos materiais ocupava uma boa parte do corredor, o que, inevitavelmente, modificava o padrão cotidiano de uso daquele espaço. De pé, em frente à porta de passagem para o acesso administrativo da escola e da sala dos professores, estava um rapaz negro de,

aparentemente, dezoito anos, conversando, num clima tenso, com a secretária da escola e com a coordenadora de turno. Não pude deixar de ouvir o assunto em questão e passei a fazer uma escuta da discussão.

O que estava em debate era a decisão acerca da iniciativa do rapaz de matricular-se na EJA daquela escola. O ponto central do conflito envolvia a necessidade burocrática, segundo a secretária da escola, de o aluno ter um endereço dentro de um determinado padrão, para o preenchimento da ficha de matrícula. Ao ser perguntado, à guisa de preenchimento da ficha pela secretária: “qual é seu endereço?”, o rapaz respondeu: “Eu moro na rua. Embaixo da marquise do Banco Itaú. Ali na rua Amaral Peixoto”. A secretária, num súbito exaltar da voz, disse: “Como assim? Você não tem endereço? Sem endereço, não posso matricular!” O rapaz insistiu: “minha senhora, eu moro na rua. Trabalho como ambulante vendendo bebidas na praia, catando latinhas etc. À noite eu durmo em frente ao Itaú. Estou vindo aqui porque quero voltar a estudar.” A secretária, enfaticamente, reafirmou: “Sem endereço, não posso matricular!”

Nesse momento a coordenadora de turno intervém e indaga à secretária: “o rapaz não disse onde mora? Coloca o endereço de onde ele disse que dorme, em frente ao Itaú, na rua Amaral Peixoto. A secretária, ainda relutante, fez uma outra pergunta ao rapaz: “qual é o CEP de lá”? O rapaz olhou para mim e para a coordenadora e disse: “realmente, assim, fica muito difícil!”

Trago esse relato para mostrar o quanto a proposição de escola comum para todos está distante de se tornar realidade e de dialogar com sociabilidades criadas nas entranhas do capitalismo (na sua versão mais cruel), porém fora da ordem burocrática burguesa na qual essa mesma escola foi constituída. A escola que temos, pelo menos enquanto organização burocrática, ainda está, predominantemente, arraigada a um sistema seletivo eurocêntrico e colonial que exclui os mais pobres. Mesmo quando um jovem pobre faz um movimento individual e solitário na tentativa de retorno à

escola, ainda assim pode ser que ele encontre uma incorporação burocrática, encarnada na ação de alguns funcionários, que desestimula e desvaloriza seu movimento em busca de uma possível visibilidade social, através da escola. Ainda que tal movimento seja a justificativa constitucional para a existência da EJA, a forma de estar no mundo de muitos desses jovens, que é resultado da sociedade capitalista em que vivemos, é rejeitada não somente pelos padrões burocráticos, mas pelo afronto de nos relacionar cotidianamente com a encarnação da injustiça social que a sociedade capitalista constrói e que não sabe (ou não quer) lidar. Por isso a necessidade de torná-los não só invisíveis, mas distante dos olhos e do cotidiano escolar, porque a presença desses estudantes é uma indagação cotidiana às nossas práticas curriculares. Para Andrade (2004, p.51):

Valorizar esse retorno é fundamental para torná-lo visível, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à escolaridade básica.

Porém, a concepção linear e unilateral de possibilidade de organização burocrática não contempla a cruel realidade dos “debaixo”. Tal concepção tem se perpetuado, com pouquíssimas alterações, e pode ser facilmente constatada a partir do que se tem produzido no campo da nossa historiografia educacional. Não é preciso ir tão longe para percebermos a permanência dos aparatos de exclusão do modelo de escola pública, para as classes populares, que nos é predominante.

## **POR QUE ESSES MENINOS NÃO TÊM JEITO?**

Para que possamos refletir seriamente acerca da provocação levantada acima, é preciso

que nos perguntemos sobre o que significa "não ter jeito" para algumas escolas que atendem as classes populares. Assim, a questão fundamental a pensar é se o "jeito" esperado pelas escolas em que passamos, o rapaz da matrícula e eu, mesmo em temporalidades, não seria de uma subalternização dos nossos saberes e vivências aos "conhecimentos relevantes" daquelas escolas. É possível constatar, através das situações analisadas, que a resistência ao *epistemicídio* (SANTOS, 2004) imposto pelos padrões cientificistas eurocêntricos valorizados na escola, e consubstancializado na organização burocrática e unilateral de algumas posturas funcionais, gera um conflito desestabilizante nas hierarquias e nas estruturas rígidas da organização escolar. Para Boaventura:

A "Ciência" tornou-se o padrão de aferição para "excluir" qualquer forma de conhecimento e de compreensão que não fosse considerada "científica". Trata-se, claro, de uma tautologia, mas uma tautologia que se conseguiu impor enquanto estrutura de poder (a ciência foi parte da expansão européia e americana à escola do planeta) e de dominação (descartando aquilo que não era considerado "científico"). É este, precisamente, o modo como funciona a colonialidade dos poderes, escondida sob o discurso da modernidade do poder que se auto-escreve como civilização, progresso, ciência e desenvolvimento, conduzindo à liberdade, democracia, justiça e direitos humanos (SANTOS, 2004, P. 705).

Em outra perspectiva, mas na mesma direção, Quijano (2005) também traz uma importante contribuição quando nos provoca a refletir acerca dos processos de colonialidade do poder e do saber. Para esse autor:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir

conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonialismo/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p.246).

Assim, excluídos das condições mínimas que possibilitam avanços significativos na escolarização, muitos alunos das classes populares abandonam a escola em busca de saberes que possam trazer resultados mais imediatos para sua vida. Essa estratégia de sobrevivência, não compreendida ou não considerada por muitos estudiosos, e, infelizmente, por muitas escolas, obstaculiza as iniciativas individuais daqueles que tentam adequar as exigências da escola à sua realidade. A pesquisa mostra a dificuldade de um ex-aluno que tenta regressar, tempos depois, ao meio escolar. O relato demonstra que a produção do "fracasso escolar" cria mecanismos que mantêm os obstáculos de acesso e permanência dos mais pobres para além do momento em que eles abandonaram a escola, pois tais mecanismos criam não só os fracassados da escola, mas os fracassados na vida, e, como se não bastasse, as marcas do sofrimento que carregam no próprio corpo são transformadas em estigmas.

É de fundamental importância que reflitamos profundamente sobre o quão cruel é essa ordem imposta às crianças das favelas e aos moradores das ruas, visto que essas pessoas trazem consigo valores e expectativas, oriundas da sua socialização, que muitas vezes contrariam as próprias crenças e práticas curriculares da escola. Acredito que essas crianças em muitos momentos tentam se adequar às regras impostas; muitas vezes, porém, sua vontade e seus impulsos não são suficientemente fortes para impor uma outra forma de estar no mundo. Maurício Camilo, cuja pesquisa acerca da violência e dos impasses na vida cotidiana dos educadores de rua é de extrema importância para nossa reflexão, afirma:

Certa vez, um pequeno grupo de educadores avaliava o trabalho que vinha

desenvolvendo há algum tempo na rua, com meninos e meninas. [...] Na medida em que esta avaliação retrospectiva avançava, perceberam o quanto os meninos (as) de rua haviam mudado [...]. A primeira leitura que tiveram, entenderam como positiva [...]. A segunda leitura que fizeram resultou em admitir que, involuntariamente, estavam violentando os meninos (as), pois apesar de os meninos e meninas incorporarem os valores e comportamentos dos educadores permaneciam na rua. Isto fragilizava os meninos (as) diante da vida na rua, vida esta que exige uma postura muitas vezes agressiva, rígida, para sobreviver a todas as violências que a sociedade pode cometer contra crianças abandonadas. Quanto mais reagiam ao projeto e a seus valores, utilizando drogas, desenvolvendo pequenos furtos etc., mais fortes se sentiam para continuar no seu mundo público - a rua (SILVA, 1996, p.22).

Tal conflito, o de estar vivendo no entrelugar de duas exigências de comportamentos para sobreviver, leva o processo de individuação a consequências terríveis, como, por exemplo, conviver com uma espécie de “peso na consciência” por querer ou desejar praticar coisas fora do padrão, mas ser tolhido por acusação potencial que controla as matrizes das suas ações. Um exemplo disso é o maconheiro solitário, aquele que se confina para o uso da maconha (seja ele morador de favela ou de qualquer outro bairro), sem participar de nenhum tipo de grupo de sociabilidade para o exercício dessa prática social, por não quer conviver com a ideia de ser acusado e/ou rotulado como maconheiro. Isso nos provoca a pensar seriamente nas profecias que a escola sugere aos transgressores. Não temos como deixar de concordar com Becker (1963) de que a acusação-rotulação é capaz de provocar no indivíduo consequências inimagináveis.

Encontrei também, nas escolas por que passei, algumas professoras comprometidas política e militantemente com essa problemática.

Posso destacar a professora Maria Eugênia, da quarta série, na escola Luís Delfino, na Gávea, que acreditava nas relações interclasses na escola como possibilidade de transformação da sociedade. Ela mantinha o próprio filho estudando na escola e, frequentemente, levava alguns alunos para as festas de crianças no seu condomínio. A única exigência que nos fazia era “*vá do seu jeito, e se comporte do seu jeito, seja você mesmo.*” Imagino o que ela enfrentou, no início da década de 1980, para afirmar esse posicionamento político. Lembro-me de que ao entrar na quinta série (numa outra escola das adjacências), minha mãe, uma mulher pobre, analfabeta e moradora de favela, foi chamada várias vezes à escola para ser comunicada de que se ela não “desse um jeito” em mim, e eu continuasse com aqueles comportamentos, estaria fadado a tornar-me bandido. Jamais esqueci da postura da minha mãe: de pé e com a cabeça baixa, respondia: “sim senhora”.

“Não ter jeito” foi a resposta que a escola encontrou para aqueles que não submetiam a lógica de uso dos conhecimentos dos mundos em que os mais pobres estão inseridos, às lógicas supostamente superiores da escola de baixa qualidade, oferecida às classes populares. Na maioria das vezes, eles permanecem entregues aos saberes oriundos das memórias das suas estratégias de sobrevivências, dos relatos e das imprevisibilidades das táticas cotidianas (CERTEAU, 1994), decorrentes das lutas que combatem dia a dia.

Muitas escolas ainda estão organizadas para não deixar entrar os trabalhadores das classes populares: jovens, adultos ou crianças. Porém, quando deixam entrar, os colocam em um processo que tem o “fracasso escolar” como elemento fundante das relações de ensino-aprendizagem. Só quando chegamos (as classes populares) ao doutorado é que entendemos que não tivemos escola pública de qualidade. Uma escola de 4 horas, para as classes populares, é uma escola boa? Se fosse, os ricos deste país não colocariam seus filhos em tempo integral de estudos. Com agendas cotidianas que abrangem conhecimentos teóricos, viagens, acesso a arte

etc. Quando um rico matricula seu filho em uma escola privada, que considera de boa qualidade, ele tem uma intencionalidade. Ele quer seu filho formado para dirigir, para comandar, nos espaços em que for inserido.

Permanece, assim, a histórica e grande questão do nosso ensino público: qual escola pública queremos e pela qual lutamos? Aquela que mantém quem sabe com o saber e o poder de dirigir, e os que não apreendem os códigos de dominação sob o jugo do fracasso escolar?

Algumas escolas públicas, na hora da matrícula, estão subalternizando as lógicas de sobrevivência dos mais pobres. Hoje, eu me pergunto, se fosse uma “madame” que quisesse matricular a filha da empregada naquela escola e colocar seu próprio endereço, seria ela questionada pela secretária da escola? E se minha mãe fosse de outra classe social seria informada, profeticamente, pela escola, acerca daquela predestinação do meu futuro?

A lógica dessa sociedade é ainda mais perversa do que se apresenta, pois sempre deixa brechas para que alguns rompam as barreiras e sejam transformados em regras a fim de que ela, como sociedade capitalista, possa autoafirmar-se democrática e manter a ideologia de que a meritocracia é uma lógica justa. Bhabha (1998) bem nos ensinou como o povo inglês era preparado e formado para se tornar os futuros burocratas dos países colonizados: através de uma escola que ensinava, e continua ensinando, o aluno a ser superior ao outro.

Por fim, estou consciente de que citar a minha própria história escolar é importante, porém, muito perigoso, pois tanto pode servir para demonstrar as permanências dos processos de exclusão e os mecanismos de subalternização da escola para com as classes populares, quanto para reforçar a ideologia meritocrática de que “quem luta, chega lá...” Cabe ao interlocutor a competência da leitura (FREIRE, 2000).

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRADE, E. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.; PAIVA, J. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. RJ: DP&A, 2004, p.43-54.
- BECKER, H.S. *Los extranos: sociologia de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1963.
- BHABHA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFRJ, 1998.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FERRAÇO, C.E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.157-175.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p.227-278.
- SANTOS, B.S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, M.C. A violência e os seus impasses na vida cotidiana dos educadores de rua: breve recorte provocativo. In: CADERNO Cedes. Campinas: Papirus, 1996.

Recebido em 17/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# A MODA E O CELIBATO PEDAGÓGICO: PRESSUPOSTOS ÉTICOS E HIGIENISTAS NA EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1920

## *THE FASHION AND THE PEDAGOGICAL CELIBACY: ESTIMATED ETHICAL AND HYGIENISTS IN THE EDUCATION OF THE DECADE OF 1920*

Antonio Basilio Novaes Thomaz de MENEZES<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo examina os pressupostos éticos e higienistas presentes na educação brasileira da década de 1920, por meio da produção intelectual do educador potiguar Nestor dos Santos Lima. Para tanto, faz uma análise dos pressupostos éticos e higienistas dos saberes da época, tomando por objeto duas publicações do autor: "As Modas e A Educação", artigo publicado na revista *Pedagogium* em 1921 e "O Celibato Pedagógico", tese apresentada por Nestor Lima no I Congresso Nacional de Educação, em 1927. A investigação procura traçar um paralelo entre essas publicações, colocando os pressupostos éticos e higienistas sob a ótica da normalização social que se faz presente no discurso educacional.

**Palavras-chave:** Educação. Ética. Higienismo. Normalização social.

### ABSTRACT

*This article examines the ethical and hygiene conditions in the Brazilian education of the decade of 1920, through the intellectual output of an educator Potiguar, Nestor dos Santos Lima. For both, is an analysis of the assumptions and ethical hygiene knowledge of the season, taking object by two publications of the author. They are: "The Beauty and The Education", an article published in the journal *Pedagogium*, 1921 and "The Celibato Educational," argument presented by Nestor Lima in I National Congress of Education, 1927. The research seeks draw a parallel between these publications, putting the assumptions and ethical hygiene from the perspective of social standards that is present in educational speech.*

**Keywords:** Education. Ethics. Higienism. Social standards.

---

<sup>1</sup> Professor, Departamento de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Campus* Universitário, Av. Senador Salgado Filho, 3000, Lagoa Nova, 59072-970, Natal, RN, Brasil. E-mail: <gpfe @ufrnet.br>.

## INTRODUÇÃO

A relação do Higienismo com a Educação, que marca o discurso educacional na década de 1920, situa-se no campo da *épistémé* ou da forma de organização dos saberes configurada a partir do século XIX, das Ciências Humanas fundadas no universal Homem, em torno do qual se estabelece um novo quadro de saberes como forma de delimitar a multiplicidade dos indivíduos aos aspectos modelares: trabalho, vida biológica e linguagem (FOUCAULT, 1966). Dentre esses saberes, a Ciência da Educação emerge como parte desse quadro histórico, demarcando sua condição limítrofe em relação às novas formas de saber que lhe constituem o objeto da prática pedagógica. Aquilo que cabe, por exemplo, no campo teórico, à Pedagogia Científica (PIZZOLI, 1910), à Psicologia da Educação (Le BON, 1909) ou ainda à Psicologia da Criança e à Pedagogia Experimental (CLAPARÈDE, 1911), consubstanciadas em marcos referenciais de uma compreensão capaz de elaborar um conhecimento específico sobre o objeto educacional nas ordens biológica, cognitiva e moral. O higienismo se associa a esse novo quadro de saberes como uma ideologia científica (CANGUILHEM, 1983) ou algo próprio à produção e à prática científica, que não se caracteriza como ciência no sentido rigoroso dos protocolos. Cabe ao higienismo uma fundamentação prática, com caráter científico, advindo dos saberes médicos, que superpõe ao pressuposto das condições biológicas de saúde física e mental a proposta da Ciência da Educação de uma boa formação física, intelectual e moral do indivíduo. De tal modo que as relações entre educação e higienismo se delineiam no espaço que descreve a forma de organização dos saberes da época, cujas formações discursivas se articulam em torno de um eixo tripartido - fisiológico, psíquico e moral - do indivíduo tomado sob a ótica universal do Homem.

De outro modo, é no âmbito da interseção dos aspectos da formação discursiva, da *épistémé*, associada aos elementos não discursivos, das práticas educativas que a normalização emerge como uma dimensão constituinte do discurso higienista na educação, situada no plano de consolidação da ordem social, traduzida no ideal de formar cidadãos sadios, física e moralmente, capazes para o trabalho e socialmente integrados às normas. A normalização corresponde à produção de “uma maquinaria que funciona como um microscópio do comportamento” (FOUCAULT, 1975, p.204), na qual a educação constitui-se num dispositivo<sup>2</sup> de garantia da sociedade, dos seus valores, da sua produção e forma de organização. Racionalizar o espaço, estabelecer condições saudáveis de vida, organizar horários, atividades e alimentação e eliminar costumes perniciosos à sociedade são aspectos do dispositivo de normalização que denotam a influência higienista materializada no discurso educacional.

Situando esse aspecto da normalização social no quadro histórico do século XIX, período em que a Epidemiologia se caracteriza como “uma disciplina científica com seu conjunto particular de enunciados, normas de verificação e coerência” (BARATA, 1998, p.14), as matrizes epistêmicas do higienismo já apresentam “práticas discursivas marcadas pela quantificação dos eventos vitais, óbitos e nascimentos, inicialmente relacionados com interesses do Estado e posteriormente orientados para a investigação de padrões de adoecimento da população” (BARATA, 1998, p.14). Isso revela que o higienismo, como uma ideologia científica (CANGUILHEM, 1983) desse período, se configura no quadro referencial de uma biopolítica (FOUCAULT, 1976) que marca a emergência da sociedade moderna.

A biopolítica se define por um regime de poder que, consolidado entre o final do século XVIII e início do XIX, visa não apenas ao governo dos indivíduos através de certo número de

<sup>2</sup> Foucault (1984a, p.299) entende por dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

procedimentos disciplinares, mas também ao conjunto dos viventes constituídos em população. A biopolítica - como regime de poder e dispositivo de saber - se ocupa do “corpo-espécie” ou o “corpo transpassado pela mecânica do ser vivo enquanto suporte dos processos biológicos” que possibilitam “toda uma série de intervenções e controles reguladores” (FOUCAULT, 1976, p.183) sobre a vida da população. Nessa medida, a gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc. se transforma numa preocupação política que perpassa toda produção dos saberes e práticas na sociedade moderna, materializando-se nos dispositivos sociais dos discursos e das práticas educacionais.

Nesse contexto, a Ciência da Educação, enquanto parte do conjunto dos dispositivos sociais, aponta para a dimensão da governamentalidade ou a forma de governo e autogoverno dos indivíduos na sociedade moderna que demarca “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1984b, p.785), uma vez que é a partir do modelo de formação da prática pedagógica que essas duas técnicas vão encontrar-se tanto no nível do conhecimento de um sujeito educacional, por meio de diferentes saberes, como na sua conformação individual, de hábitos, costumes e valores pelos quais ele se reconhece como tal.

Assim, a influência higienista no discurso educacional da década de 1920 descreve no seu recorte histórico um quadro sinótico de relações nas diferentes ordens do poder e do saber que caracterizam a materialidade dos seus pressupostos nos enunciados específicos de cada caso. As Modas e A Educação (LIMA, 1921a) e o Celibato Pedagógico (LIMA, 1927) são documentos dessa materialidade do discurso educacional que se volta para a formação do professor a partir da perspectiva higienista de um agente formador da sociedade, guardião da ordem e prócere da civilização, tal como assinala esta passagem de Nestor Lima numa alocução aos formandos da Escola Normal de Natal em 1913:

Eu estou cada vez mais convencido de que a origem de todos os males é a ignorância: mas a ignorância das normas de educação na família, a carência das escolas, o pouco caso da sociedade, na obra que é a sua base o seu fundamento indispensável [...] E porque será essa a obra de todos os mestres dignos do seu apostolado mas superiormente patrióticos do que literários ou artísticos é que prezados discípulos ao vir dar-vos a mão a acompanhar-vos na colação do grau eu invoco essas idéias da pátria através da bandeira e da missão a desempenhardes [...] unificando-as no vosso espírito para sempre apontar na trilha da vossa conduta (LIMA, 1913, p.24).

### Os pressupostos ético-higienistas

Os pressupostos ético-higienistas do discurso educacional na década de 1920 circunscrevem, no Brasil, um recorte histórico que contempla o final do século XIX, o advento da República e as três primeiras décadas do século XX, de consolidação da nova ordem. Nesse período, caracterizado por um quadro de conformação da sociedade brasileira concomitante às mudanças operadas no *status quo*, o ideário republicano de ordem e progresso se associa ao de uma modernização emergente, das descobertas científicas, das inovações técnicas e das máquinas, da urbanização e industrialização progressivas, em paralelo ao esforço de construção das novas instituições e à tentativa de criação de uma identidade nacional para o país estabelecida em torno de um modelo social. Sanear as cidades, modelar os costumes, disciplinar as populações, higienizar a sociedade de todos os males que obstem o progresso são então perspectivas de intervenção social desse período que se coloca no contexto histórico de uma efervescência cultural articulada sobre os eixos do saber médico e pedagógico, enfatizado no papel social da educação em torno da proposta de uma formação completa - física, intelectual e moral - do brasileiro capaz de delinear uma identidade nacional para o Brasil republicano.

Situando-se dentro desse quadro histórico com suas particularidades específicas, o discurso educacional no Rio Grande do Norte se configura em meio a um processo de modernização da sociedade dentro de uma estrutura conservadora. Tendo sido o Estado alvo constante de epidemias desde o século XIX - “a primeira epidemia que alarmou o Rio Grande do Norte foi, em 1850, a febre amarela” (CASCUDO, 2002, p.29) -, as ações de modernização empreendidas no decorrer das primeiras décadas do século XX limitaram-se ao remodelamento urbanístico da capital - iluminação elétrica, bondes, bairros novos - e às obras de infraestrutura voltadas para produção - reforma do porto, rodagem, ferrovias, açudes e prédios públicos -, apenas tendo sido empreendida na década de 1920 uma política de intervenção social com a criação dos serviços de Profilaxia das Doenças Venéreas e Profilaxia e Saneamento Rural (CASCUDO, 1955, p.220).

É no campo educacional, contudo, que uma política de intervenção social faz-se visível com as reformas do ensino de 1908 e 1916 (RIO GRANDE DO NORTE, 1913, 1917), voltadas para a formação primária da população potiguar. A criação da Escola Normal de Natal, do grupo escolar Escola Modelo Augusto Severo em 1908 e a proliferação de grupos escolares pelo interior do Estado na década de 1920 associam-se a uma reorganização administrativa do ensino - Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Isoladas e Escolas Rudimentares - e à criação, em 1924, do Departamento e do Conselho de Educação do Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 1930), como iniciativas de normalização institucional no âmbito da formação social. Desse modo o discurso educacional de Nestor Lima delinea-se a partir de um espaço de relações que define nesse contexto seus pressupostos em torno de um modelo social próprio inscrito na cultura da sociedade.

A influência do pensamento higienista na concepção educacional da época se faz notar na divulgação das ideias científicas pelos jornais literários existentes em Natal, movimento que tem no professor Cristovam Dantas - titular da cadeira de Higiene no Colégio Atheneu Norte-

Rio-Grandense - um dos seus maiores entusiastas. Dantas inaugura as reflexões acerca da eugenia num artigo intitulado “A criança e a eugenia”, publicado em 1920 pela Revista do Centro Polimático do Rio Grande do Norte. Sua concepção de uma eugenia mitigada superpõe a noção higienista de regeneração à perspectiva de reconstrução da cultura ou de “reconstruir o homem, o pensamento, a moral, os costumes: a escola, o lar; reconstruir o caráter” (DANTAS, 1920, p.3). Nessa medida, a educação infantil se coloca sob as leis da higiene como condição da regeneração da raça, tanto em termos de produção do indivíduo saudável, quanto em termos da profilaxia social dos indivíduos nocivos, obedecendo a critérios prévios, como assinala o autor em sua “Tabela de Robustez” (DANTAS, 1920, p.7).

De outro modo, a influência do quadro referencial higienista se apresenta disperso no discurso pedagógico de Nestor Lima, a exemplo de um artigo publicado em 1911, na coluna Pedagogia do jornal A República, em que o autor, ao tratar de métodos e processos no ensino de Moral e Cívica e Economia Doméstica, assevera que “um mestre deve lançar mão para influir sobre a conduta de seus discípulos no tocante ao desprezo do vício e ao culto do bem, da virtude, da energia e da coragem”, ressaltando o papel da família no ensino doméstico uma vez que “nos cuidados necessários à direção da casa, dos filhos e à economia e higiene da família e da habitação e nos tratamentos das moléstias etc.” (LIMA, 1911, p. 2) se encontra a base de toda existência social.

A presença dos pressupostos ético-higienistas na concepção educacional de Nestor Lima se configura na história da sua própria construção “sob o aspecto específico da análise do quadro de possibilidades da formação do discurso e sua dimensão histórica” (MENEZES, 2003, p.10). Materializados nos volumes da sua biblioteca particular encontram-se os pressupostos da construção de todo um discurso, alicerçado no jogo da organização dos saberes da época, o qual serve de modelo para a produção intelectual norte-rio-grandense. Os

saberes guardados na biblioteca tornam efetiva a transparência da *èpistèmé* como todo um conjunto de vozes de autores que, aparentemente dissonantes, revelam-se uníssonos e ecoam na construção discursiva do autor.

Psicologia, Medicina e Pedologia são alguns dos saberes disseminados nas publicações de Nestor Lima e reunidos numa rede de múltiplos entrelaçamentos que descrevem o campo pedagógico-educacional dos pressupostos ético-higienistas presentes na produção intelectual do autor nas suas referências às obras de Compayré (1906, 1908), Dufestel (1909), Le Bon (1909), Paulhan (1909), Pizzoli (1910), Claparède (1911), Quaglio (1911), Lassablière (1911), Montessori (1915) e Afrânio Peixoto (1914), que, entre outras, constituem uma matriz de pensamento expressa nas suas concepções. Assim, a concepção pedagógico-educacional de Nestor Lima não se furta a um dos pressupostos centrais do pensamento higienista expresso pela categoria “anormal” como eixo de articulação dos seus enunciados.

A categoria “anormal”, pertinente a todo tipo de problematização e expressa na amplitude das formulações higienistas, constitui-se condição necessária de uma normalização ética que se efetiva tanto nos parâmetros culturais como nos padrões de comportamento individuais relativos ao conjunto da sociedade. Exemplo claro encontra-se em relação ao segundo aspecto, na concepção educacional de Nestor Lima, que baliza suas observações sobre as “escolas especiais” de Montevideú, em torno particularmente da “classe dos anormais” (LIMA, 1923), de modo explícito:

Estas são as crianças das escolas comuns que, por exame médico, demonstraram irregularidade mental, como instáveis ou apáticas que são na realidade. Eu visitei a todas. Aqui uma criança de oito anos, mirradinha, de rosto coberto de sardas e espinhas, tem os movimentos incertos e arrítmicos de um desequilibrado: ali, outra tem os movimentos lentos e demorados, de um

imbecil; aqui, outra é um tipo de bobo, aos catorze anos, já púbere, ri de tudo e tem a fisionomia típica dos anormais [...] surge um pretinho - Baêza - refugio das escolas comuns, onde era a causa de desordem permanente e a quem tudo de mal se atribuía invariavelmente. Este tem um ano de classe e já tem melhorado sensivelmente [...] O trabalho é penosíssimo de uma paciência ultraevangélica; pois dar ocupação manual e ensinar por meios ativos aquela classe de irregulares profundos e dela conseguir algum adiantamento é sinal de grande merecimento (LIMA, 1923, p.27).

De outro modo, uma dimensão intervencionista também aparece na concepção educacional de Nestor Lima como uma condição prática influenciada pelo pensamento higienista. Relata o autor na sua síntese do movimento pedagógico no Rio Grande do Norte:

Ainda há poucos anos, em plena vigência da nossa Reforma, houve ensejo de horrorizarem-se-me os olhos afeitos a métodos sistemáticos de instrução. Foi na risonha povoação de Campestre, distante cerca de oito léguas de Nova Cruz, que eu presenciei a classe de um mestre-escola de antanho, tipo completo da rotina e da ignorância profissional, que entre nós já reinaram. Imaginemos um mulatagão de quase dois metros de altura, tez carregada reumático, puxando a uns 70 janeiros, vasto, nariz rombóide cavalgado pelos ocultos sem grau, tendo à roda de si seis ou oito pirralhos desatentos e inquietos, de braços cruzados, olhar movediço e constante sorriso nos lábios [...] E fiquei supondo que aquele semi-homem, que tentava domesticar o gentio manso, como ele próprio considerava os seus buliçosos discípulos, era a encarnação rediviva do professor colonial, se ele tivera existido ou do moderno professor municipal, em plena radiação do atual século da criança, que vimos atravessando (LIMA, 1921b, p.13).

Assim, os pressupostos do discurso educacional de Nestor Lima evidenciam sua dimensão ético-higienista na condição pedagógica posta pelos saberes circulantes e pela configuração social da época, a partir dos aspectos característicos da sua produção ou das perspectivas de intervenção e normalização da sociedade.

### **As Modas e o celibato**

Nacionalismo e gênero, pressupostos característicos do pensamento higienista brasileiro da época (HERSCHMANN; KROPF; NUNES, 1996), fazem-se presentes nas duas publicações de Nestor Lima, combinando os aspectos da identidade nacional e do caráter de gênero na problematização da moral e do exercício profissional da mulher no quadro dos valores e da demanda do papel social. A perspectiva de uma identidade nacional vinculada aos valores morais da sociedade aparece no artigo *As Modas e A Educação* (LIMA, 1921a) em torno da configuração do sujeito social caracterizado pelas normalistas, do mesmo modo que a tese *O Celibato Pedagógico* (LIMA, 1927) vincula as condições do exercício profissional ao caráter de gênero em torno de um modelo idealizado da professora e do seu dever para com a sociedade.

O problema da identidade nacional, em torno do qual se associam argumentos sobre as condições climáticas e a autenticidade dos valores, evidencia no artigo *As Modas e A Educação* (LIMA, 1921a) a construção da identidade em conformação com a do sujeito social a partir da dimensão moral assumida na figura da normalista. A busca de um perfil brasileiro para o vestuário corresponde a um modelo social idealizado que compreende um padrão de comportamento como conduta socialmente aceita. Assevera o autor ao defender a adoção e a obrigatoriedade do uniforme escolar para as normalistas como um “traje específico [...] tão simples, modesto e confortável, quanto moral e higiênico”, argumentando ainda que “se

coaduna com a natureza das funções, pela escola primária, dos novos espíritos verdadeiramente amantes do que a natureza lhes concedeu na terra, nos costumes, nas virtudes e nos hábitos característicos à nacionalidade” (LIMA, 1921a, p.19). Os argumentos de Nestor Lima articulam os pressupostos da Higiene e da Educação Física como o caráter moral da roupa apropriada, partindo do princípio que “toda vestimenta que não proteger suficientemente o corpo das irregularidades do meio atmosférico ou não o resguardar contra a curiosidade malsã dos olhares alheios não preenche o seu duplo fim higiênico e moral” (LIMA, 1921a, p.15). Adverte o autor logo no início do artigo:

O palpitante assunto das modas femininas está intimamente ligado à questão educativa. Primeiramente, porque é norma sedição de higiene, e, pois, de educação física, a necessidade de preservar o organismo das intempéries por meio do vestuário; em segundo lugar, porque um preceito da educação moral exige o resguardo ao pudor individual através do traje (LIMA, 1921a, p.15).

Assim, Nestor Lima ressalta do ponto de vista institucional “a preocupação de quem tem as responsabilidades de um estabelecimento de educação, freqüentado por 5/6 de moças” e o concomitante “desejo de pô-las a salvo e ao abrigo de censuras” (LIMA, 1921a, p.15). E associa à sua defesa do uso do uniforme pelas normalistas o ponto de vista pedagógico, do vestuário adequado que obedece aos interesses primordiais da higiene e da moral, como também do exercício da função “quando a normalista faz às vezes de mestra e ensaia as suas propensões pedagógicas, num meio puramente escolar e apropriado” (LIMA, 1921a, p.19).

A normalização social da aparência, defendida pelo uso do traje apropriado, revela um dispositivo de controle da conduta correspondente àquele da identidade traduzida pela vestimenta que dá visibilidade aos padrões de

comportamento. Para Nestor Lima não cabe apenas uniformizar o vestuário das normalistas, mas conformar-lhes o comportamento como um sujeito social, resguardando a ordem da constante ameaça dos valores, do gênero, do “*grande mal*, que lavra de norte a sul, onde os exageros da moda extravagante contaminam assustadoramente todo o sexo belo” (LIMA, 1921a, p.17, grifo do autor).

Contudo a ameaça que representa o desvirtuamento da moda não se restringe apenas aos valores da conduta social, mas antes aos elementos da identidade cultural e do patriotismo, que o autor observa sob a ótica da adequação da vestimenta aos valores nacionais. Conclama Nestor Lima a necessidade de um “traje nacional”:

Quão sugestivo e grandioso seria, para os nossos estos de patriotismo, que se estabelecesse e cultivasse o traje brasileiro, definindo e caracterizando por toda parte a nossa estética e os traços do nosso patriotismo!?! [...] Assim como hoje em dia cada nação, cada povo procura valorizar os seus produtos e elevar os seus caracteres específicos, em frente uns dos outros, devemos nós banir dos nossos costumes a macaqueação servil das modas ridículas, anti-higiênicas e nem sempre morais, substituindo-as pelos trajes simples, confortáveis e belos, que realçam a beleza de quem os possuir, mas, não deflagram nem aumentam a magrém e a realidade de quem as tiver [...] (LIMA, 1921a, p.18).

Para Nestor Lima, a identidade cultural se expressa nas especificidades do “traje nacional” como um vestuário que “conserva na simplicidade dos trajes locais e das suas cores características, toda essência das raças fortes de que descendem e que se perpetuam através de um dos seus belos aspectos: o bom gosto” (LIMA, 1921a, p.18). Assim, a postulação de uma vestimenta higiênica associa os aspectos do progresso aos da tradição cultural, possibilitando, aos olhos do autor, um ponto de vista conservador senão de preservação da tradição e adaptação ao progresso

como também do processo civilizatório, tal como revela o teor da sua crítica:

É, porém, de lamentarmos profundamente que esse vai-e-vem da moda não a encaminhe para o estabelecimento da nossa moda única, de uma vestimenta caracteristicamente nacional, em que se retratem os nossos hábitos ancestrais, combinados com as vantagens da higiene e as exigências do decoro de cada sexo (LIMA, 1921a, p.18).

Os pressupostos higienistas da condição biológica e do gênero que estão na base da compreensão do artigo de 1921, *As modas e A Educação*, reaparecem no discurso educacional de Nestor Lima em 1927 com a tese do Celibato Pedagógico, associando-os à capacidade da mulher e ao exercício da função. Seu objeto agora não é mais a normalização no nível da conformação social das normalistas, mas sim da naturalização dos valores no nível técnico da competência profissional. A tese põe em questão o papel da mulher a partir do princípio da família como célula-*mater* da sociedade e a hierarquia de valores decorrentes desse contexto.

A tese *O Celibato Pedagógico* (LIMA, 1927), defendida na I Conferência Nacional de Educação, caracteriza na esfera do discurso um documento específico relativo ao contexto histórico do movimento nacional pela educação. Nestor Lima compôs na ocasião a mesa diretora dos trabalhos da I Conferência ao lado de nomes como o de Lourenço Filho. LIMA alinhou seu trabalho no mesmo campo das teses com caráter higienista, tais como a de Renato Kehl - “O problema da Educação Sexual” - e a de Luis Antonio Lima - “Educação Sexual”, ou ainda como as de caráter propedêutico e profilático, a exemplo de “Como se pode fazer a Assistência Médica aos Alunos Pobres das Escolas Primárias”, de Leonel Gonzaga, e “Por que se impõe a primazia da Educação Higiênica Escolar”, de Belizário Penna (FERREIRA, 1993).

A tese do Celibato destaca a ótica da conformação de um modelo educacional

colocado sob as perspectivas da formação profissional e da naturalização de um perfil social a partir de uma matriz de fundamentação fisiológico-eugenista, estruturada em termos factuais da legislação e do exercício feminino do magistério. A tese consubstancia seu principal argumento nas ordens da avaliação técnica do Departamento de Educação e da experiência das Leis Estaduais nº 405 de 1916 e nº 677 de 1927 (RIO GRANDE DO NORTE, 1930), que concedem respectivamente “licença de dois meses às professoras grávidas” e “o instituto da licença especial”, prerrogativas legais que para Nestor Lima “vem resultando francamente desfavorável ao ensino público, sempre a voltas com as ausências das suas regentes” (LIMA, 1927, p.5). Assim, o autor argumenta na apresentação da sua tese:

É muito mais grave e séria do que parece a questão do celibato feminino ou da condição de mulher casada, em face da educação e do ensino como profissão habitual [...]. No Brasil, as soluções dadas pelos Regulamentos oficiais não resultam do estudo acurado das opiniões bem avisadas, mas se vão fazendo ao léu do sentimentalismo ou da aversão dos redatores ou inspirados dos decretos governamentais. A lei da reforma primária de Minas Gerais só dá acesso ao magistério a professoras solteiras, ou viúvas sem filhos. [...] A ser verdadeira a informação, está declarada a guerra ao matrimônio das educadoras oficiais, enquanto que aos profissionais ou outro sexo ninguém se lembrou sequer de pôr-lhes restrições, quanto mais de proibir-lhes as justas núpcias. Mas, também, se razões de sobra existem para aquela proibição, ao contrário, nenhuma se invoca em favor desta última (LIMA, 1927, p.3).

A proposta do celibato se pauta no princípio de uma hierarquia de valores estabelecida em torno do papel da mulher, a partir do princípio da família como célula-*mater* da sociedade. Desse modo, ser mãe e professora constituiria um

perigo à boa educação e um caráter nocivo ao funcionamento do organismo social. Uma vez codificado o exercício profissional na forma da lei, Nestor Lima levanta contra esse duplo caráter um antagonismo inerente entre a concepção idealizada do gênero e sua facticidade. Argumenta o autor:

O ideal da educação pública seria fazer desta o prolongamento dos lares; e quem melhor que as mães, poderiam educar a infância alheia por virtude dos seus predicados naturais já postos em prova na família e pelo exercício do magistério, que lhes dá o necessário traquejo e perícia educativa? Mas é que esse beneficente idealismo opõe-se realidades muito fortes e desconcertantes. [...] O que a prática nos ensina, diária e diuturnamente, é que o exercício simultâneo das duas funções - doméstica e pedagógica - se não são absolutamente incompatíveis, são, ao menos, prejudiciais à perfeição, à regularidade e à proficiência de cada um deles (LIMA, 1927, p.4).

Assim, é em torno da discussão jurídica se: “teremos dado um passo avante ou teremos contribuído diretamente para prejuízos certos e indeclináveis do ensino oficial?” que o argumento inicial do autor se desdobra numa preocupação humana expressa no juízo de que “o legislador potiguar não viu mal, é certo, o problema da proteção ao ventre e colocou-se no ponto de vista humano e sentimental, embora, com sacrifício talvez do público interesse” (LIMA, 1927, p.6). Nessa medida, Nestor Lima articula em torno dos enunciados jurídicos uma perspectiva humanista que possibilita a defesa do celibato para as professoras na legislação, a partir do pressuposto higienista do modelo biológico do gênero aplicado às exigências da função. A naturalização social se consubstancia por meio dos enunciados da fisiologia que se coloca sob a ótica científica do autor na fundamentação da sua defesa do celibato. Nestor Lima procura demonstrar a partir da perspectiva eugenista, da higiene mental, o aspecto do

desgaste físico da mulher e denota até uma preocupação humanitária com sua condição, tal como se verifica nesta passagem:

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir os empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto é necessário a regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer a hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclames aflitos de casa. [...] O trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos, assim ela não pode contribuir para formar uma progênie sadia. Os eugenistas afirmam que as mulheres que trabalham mentalmente são pouco aptas para a profissão maternal" (LIMA, 1927, p.4).

Em síntese, tanto em "As Modas e A Educação", de 1921, quanto na tese sobre "O Celibato Pedagógico", de 1927, essa descontinuidade entre as publicações e a articulação geral dos pressupostos higienistas no discurso educacional de Nestor Lima denotam uma construção pedagógico-educacional, relativa à delimitação do conteúdo descrito, como uma formação discursiva superposta às dimensões da produção do saber e das práticas na caracterização dos diferentes enunciados. A dimensão da produção do saber corresponde à *épistémé* aplicada à prática na esfera da formação do discurso ao passo que as práticas de saber correspondem à dimensão prática produtora do

discurso, como práticas constitutivas de saberes que se alinham dentro do quadro histórico. Desse modo, uma unidade discursiva se articula entre essas dimensões sobrepostas, modeladas pela noção de "educação completa" em Nestor Lima (MENEZES, 2003), localizada no campo das técnicas e dispositivos pedagógicos de análise e adequação das particularidades ao quadro geral da formação.

## CONCLUSÃO

A noção de educação completa ou integral em Nestor Lima traduz o seu significado a partir da consideração metodológica do autor em termos de um modelo ideal para o método pedagógico, cujo entendimento da integralidade revela-se como critério essencial, estendido à totalidade da compreensão dos vários aspectos educacionais através da aceção de uma formação completa. A articulação da educação com o pensamento higienista se estabelece, assim, no discurso de Nestor Lima como um pressuposto da Pedagogia clássica que traça no conjunto das suas finalidades um esboço da sua concepção ou de um bom método que no seu critério específico associa as modernas perspectivas de progresso e regeneração moral com a forma tradicional de normalização do indivíduo, e, no âmbito da instrução propriamente dita<sup>3</sup>, articula a racionalidade pedagógica e a produção do quadro social.

A perspectiva de uma educação completa ou integral articula um domínio total do conhecimento do sujeito como do objeto de ensino, centrando-se simultaneamente nos campos dos saberes e das práticas, articulando nas camadas distintas o conjunto das dimensões física, intelectual e moral da formação do indivíduo. A saber, ela revela o dispositivo da produção constante de tecnologias de adequação

<sup>3</sup> A distinção entre os termos educação e instrução, utilizados de modo indistinto pelos teóricos da Pedagogia até o final do século XIX e início do século XX, aparece explícito em Nestor Lima a partir da identificação de duas instâncias, uma relativa apenas à transmissão do saber e outra concernente a tudo que envolve o ensino e a aprendizagem em termos físicos e mentais, como também de julgamento e valores.

do sujeito à esfera normativa e cognitiva como formas de ortopedização socioeducacional.

Nessa medida, o artigo "As Modas e A Educação" (LIMA, 1927) e a tese "O Celibato Pedagógico" (LIMA, 1921a) articulam seus enunciados em torno do aspecto da formação do professor, mais especificamente daquilo que se encontra relacionado ao gênero e que concerne às suas dimensões física, intelectual e moral, vinculadas à boa conduta e ao bom exercício profissional. Os temas da moda e do celibato circunscrevem então o campo das relações da perspectiva de uma educação completa naquilo que tange a conformação técnica e social da figura da professora, sua atitude e desempenho, problematizados a partir dos pressupostos ético-higienistas no pensamento educacional. As figuras da normalista e da professora - a quem cabe a construção do cidadão e da identidade nacional, e de quem se deve cuidar dada sua importância - também correspondem àquela do instrumento de consolidação da nova ordem republicana.

Assim, a perspectiva de uma educação completa em Nestor Lima evidencia a matriz do modelo biológico de interpretação e intervenção social no âmbito dos pressupostos higienistas aplicados à prática pedagógica e educacional, que tem por objeto a formação das professoras. E as modas e o celibato constituem aspectos dessa formação que, caudatários do Higienismo como a ideologia científica vigente no quadro histórico da época, são a expressão do contexto da educação potiguar na década de 1920.

## REFERÊNCIAS

- AFRÂNIO PEIXOTO, J. *Elementos de medicina legal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.
- BARATA, R.B. Epidemiologia e saber científico. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 1, n. 1, p. 14-27, 1998.
- CANGUILHEM, G. *Ideologia e racionalidade nas ciências da vida*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- CASCUDO, L.C. *História do Rio Grande do Norte*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1955.
- CASCUDO, L.C. *O Livro das velhas figuras*, v. VIII, pesquisas e lembranças na História do Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 2002. pesquisas e lembranças...
- CLAPARÈDE, E. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Librairie Kündig, 1911.
- COMPAYRÉ, G. *Cours de pédagogie: théorique et pratique*. Paris: Paul Delaplane, 1906.
- CLAPARÈDE, E. *Psychologie appliqué à éducation: deuxième partie, application*. Paris: Paul Delaplane, 1908.
- DANTAS, C. A criança e a eugenia. *Revista do Centro Polimático do Rio Grande do Norte*, Natal, v. 1, n. 1, p. 3-8, 1920.
- DUFESTEL, L. *Hygiène scolaire*. Paris: Octave Doin et Fils, 1909.
- FERREIRA, S.C. *A I Conferencia Nacional de Educação: contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil*. Brasília: INEP, 1993.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses: une archeologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard, 1966.
- FOUCAULT, M. *Surveillir et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits*, 1954-1988. Paris: Gallimard, 1984a. v.3.
- FOUCAULT, M. *Dits et écrits*, 1954-1988. Paris: Gallimard, 1984b. v. 4.
- HERSCHMANN, M.; KROFF, S.P.; NUNES, C. *Missionários do progresso. médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

Le BON, G. *Psychologie de l'éducation*. Paris: Ernest Flammarion, 1909.

LASSABLIÈRE, P. *Hygiène infantile*. Paris: Jauve et Cie, 1911.

LIMA, N.S. Instrução moral e cívica e economia doméstica: métodos e processos. *A República*, Natal, 23 ago. 1911. (Coluna Pedagogia, p. 1-2).

LIMA, N.S. *O culto da pátria e a missão dos mestres*. Natal: Empreza typographica Natalense, 1913.

LIMA, N.S. As modas e a educação. *Pedagogium*, Natal, v.1, n.2, p.15-20, 1921a.

LIMA, N.S. *Síntese do nosso movimento pedagógico*. Natal: Empreza typographica Natalense, 1921b.

LIMA, N.S. Métodos gerais de ensino, seu valor, regras, requisitos e divisões. *A Educação*, Natal, v.4, n.1, p.2-4, 1921c.

LIMA, N.S. *Da organização do ensino normal, profissional e primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata*. Natal: Typographia d' "A República", 1923.

LIMA, N.S. *O celibato pedagógico feminino*. Natal: Typographia Commercial - J. Pinto & L, 1927.

MENEZES, A.B.N.T. *Nestor dos Santos Lima e a Modernidade Educacional: uma história do discurso (1911-1928)*. Natal: EDUFRN, 2009.

MONTESSORI, M. *Manual práctico del método montessori*. Barcelona: Araluce, 1915.

PAULHAN, F. *Les caractères*. Paris: Felix Alcan, 1909.

PIZZOLI, U. *Pedagogia científica*. Mileno: Francesco Vallardi, 1910.

QUAGLIO, C. *Compêndio de pedologia: guia do professor para execução da folha biográfica nas escolas primárias*. São Paulo: Typ. Siqueira, 1911.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Rio Grande do Norte. *Leis e Decretos (1908-1913)*. Natal: Typografia A República, 1913.

RIO GRANDE DO NORTE. *A Reforma do ensino*. Texto e comentário da Lei 405 de 29 de novembro de 1916. Natal: Typographia A República, 1917.

RIO GRANDE DO NORTE. Governo do Estado do Rio Grande do Norte. *Leis e Decretos (1920-1930)*. Natal: Typographia A República, 1930.

Recebido em 10/4/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.

# O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA NO FINAL DO SÉCULO XIX EM DOIS NÚCLEOS COLONIAIS ITALIANOS

## *THE BEGINNING OF THE ELEMENTARY SCHOOL IN THE END OF THE NINETEENTH CENTURY IN TWO ITALIAN COLONIAL NUCLEI*

Eliane MIMESSE<sup>1</sup>  
Elaine Cátia Falcade MASCHIO<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda a maneira como ocorreu o processo de escolarização primária nas colônias italianas de Alfredo Chaves no Paraná e de São Caetano em São Paulo no final do século XIX e início do século XX; analisa as iniciativas de abertura das primeiras escolas, identifica seus professores, alunos, condições de funcionamento e conflitos, e questiona o interesse desses imigrantes pelo ensino institucionalizado. Embora os dois núcleos coloniais tenham passado pelo crivo de uma política provincial diferenciada, alguns aspectos da colonização, organização e formação econômica, social e cultural apresentaram similaridades. As fontes utilizadas neste estudo compõem-se dos mais variados documentos encontrados nos acervos dos arquivos públicos dos citados Estados. Conclui-se que esse processo representou aspectos que explicam a motivação pelo ensino institucionalizado: a escola foi um elemento fundamental na integração dos imigrantes na sociedade.

**Palavras-chave:** Escolarização primária. Imigrantes. Núcleos coloniais.

### ABSTRACT

*This study shows how the elementary school process occurred in the Italian colonies of Alfredo Chaves in Paraná and in São Caetano in São Paulo in the end of XIX century and at the beginning*

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. R. Sydnei Antonio Rangel Santos, 238, Santo Inácio, 82010-330, Curitiba, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E. MIMESSE. E-mail: <emimesse@bol.com.br>.

<sup>2</sup> Professora, Curso de Pedagogia, Faculdade Internacional de Curitiba. Curitiba, PR, Brasil.

*of the XX century. The study analyzes how the first schools were opened and how the school initiatives started; teachers, students, functioning conditions, conflicts and power relations were identified; it also argues about the interest of these immigrants in institutionalized education. Although the two colonial nuclei have passed by a differentiated provincial politics system, many aspects of the colonization, organization and economic, social and cultural formation had presented similarities. The sources used in this study were composed of a variety of documents found in the libraries of public files of the States. The study showed that this process represented aspects that explain the motivation for institutionalized education, the school was a basic element in the integration of the immigrants in the society.*

**Keywords:** *Elementary school. Immigrants. Colonial nuclei.*

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta como se constituiu o início do processo de escolarização primária nas colônias italianas de Alfredo Chaves no Paraná e de São Caetano em São Paulo. Tendo em vista a similaridade e as especificidades no que tange à organização escolar dessas colônias, busca-se analisar como ocorreram as iniciativas de abertura das primeiras escolas coloniais, identificando seus professores, alunos, condições de funcionamento, conflitos e a motivação desses imigrantes pelo ensino institucionalizado.

As duas localidades estudadas, denominadas pelo governo como núcleos coloniais, são atualmente conhecidas como Colombo e São Caetano do Sul, e fazem parte, respectivamente, da região metropolitana das capitais dos Estados do Paraná e de São Paulo. O governo da época de instalação dessas colônias se responsabilizava por ações mínimas no que tangia ao estabelecimento dos colonos.

Embora o desenrolar da colonização fosse similar no território brasileiro, a política diferenciada dos governos provinciais e a localização das colônias nos territórios paranaense e paulista possibilitaram um crescimento diferenciado das duas localidades. A existência da estrada de ferro e a posterior criação de uma estação de trem no núcleo de São Caetano contribuíram para seu progresso e contato com outras localidades. Na colônia

Alfredo Chaves o desenvolvimento só foi possível com a chegada dos imigrantes italianos.

O processo de colonização foi marcado pelas 28 famílias do primeiro grupo que desembarcam em São Caetano em 1877, e na colônia Alfredo Chaves pelas 40 famílias que chegaram em 1878. Essa população das duas colônias era proveniente da região do Vêneto, no nordeste da Itália. A partir desse momento, alguns aspectos da organização social vão se constituindo de maneira semelhante, como o processo escolar primário.

## Reivindicação por escolas

A grande maioria dos colonos era composta por lavradores. A escola atenderia ao aprendizado das primeiras letras, deveria ser um lugar civilizador, e, muito mais que instruir, deveria formar moralmente a criança e moldar costumes, evitando a desordem social. A inexistência de escolas gerava o risco de que os filhos ficassem desumanizados. Considerando que a escola tinha um papel fundamental para esses imigrantes, podemos inferir que eram alfabetizados e cômicos da importância da escola, já que, segundo Kreutz (2000), "provinham de regiões de forte tradição escolar". Assim, a escola era representada como uma instituição que deveria ser preservada para a manutenção da cultura letrada.

Como apresentado por Mimesse e Maschio (2007), a escola teria o mesmo nível de importância da igreja e do cemitério para essa população. A preocupação inicial dos colonos, das duas colônias, era a estrutura física: a construção de moradias próprias e a ordenação da lavoura. Assim que essa preocupação foi superada, os anseios se deslocaram para a construção de uma igreja, em função da profunda religiosidade que permeava essas comunidades, e de um cemitério para abrigar os mortos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a posição da maioria dos imigrantes italianos que se estabeleceram nas duas regiões foi a de pressionar o governo para a criação de escolas no momento em que contavam com os outros itens considerados por eles prioritários.

Na Colônia de São Caetano foram criadas duas cadeiras de primeiras letras em 1883 pelo governo provincial. Cada cadeira correspondia a uma escola - uma masculina e outra feminina, composta por uma sala de aula. Os alunos eram separados segundo o sexo e somente professores do mesmo sexo poderiam ministrar as aulas. Após a criação das escolas, o próximo passo seria sua instalação; como não existia no núcleo colonial nenhuma edificação apropriada para o seu funcionamento, o colono Rossi enviou, no mesmo ano, uma proposta ao governo:

[...] de construir a sua custa (do colono) no prazo de sessenta dias a contar da data da assignatura do contracto - duas salas terreas com dous respectivos gabinetes, duas latrinas distinctas e um pequeno quintal cercado, sendo as salas de quatro metros quadrados e o gabinete de um metro e meio de frente sobre quatro de fundo, forrados e assoalhados, pintados ou forrados a papel (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1883a).

Como a proposta de Rossi ao governo finalizava com o valor do aluguel a ser cobrado pelo uso das futuras construções, a solução não foi aceita, pois o governo sabia da existência de casas dos antigos moradores da localidade, não

havendo, por isso, necessidade de o governo despender verbas para a construção de edifícios escolares. Os colonos não desistiram de construir um prédio para a escola e enviaram meses depois um abaixo-assinado ao vice-presidente da Província.

Detenhamo-nos por algumas linhas no documento acima referido, denominado pelos próprios colonos de "Abaixo-Assignado". Esse documento manuscrito consta da assinatura da maior parte dos moradores da colônia, de algumas mulheres e de alguns poucos que assinaram por outros. Supõe-se que apenas esses que solicitaram a outros que assinassem seus nomes eram analfabetos, todos os outros eram no mínimo semialfabetizados na língua italiana, já que também haviam assinado os contratos para aquisição das terras no núcleo. Podemos até supor que tivessem também lido os conteúdos desse contrato, por existirem reclamações quanto às condições precárias de vida e às cláusulas contratuais.

Retomando o conteúdo do documento, havia nele a lamentação pela remoção da primeira professora, elogio a seu trabalho e o pedido de construção de "uma ou duas casas de pouco preço destinadas a nellas funcionarem ditas aulas" (Arquivo do Estado de São Paulo, 1883b, assim a escola era entendida como parte da comunidade, sendo necessária apenas sua construção).

As escolas na colônia de São Caetano tiveram várias localizações até a construção do grupo escolar em 1920. Algumas das mudanças das escolas podem ser acompanhadas com as informações contidas nas fontes documentais pesquisadas.

Os moradores da Colônia Alfredo Chaves enviaram ao Presidente da Província um abaixo-assinado em 1882, com as mesmas reflexões propostas no outro documento escrito pelos colonos de São Caetano. Os italianos reclamavam da falta de aulas públicas na colônia e solicitavam a criação de uma escola promiscua. Nessa província do Paraná, denominava-se escola promiscua a que abrigava na mesma sala de aula meninas e meninos. Ainda no mesmo ano o governo criou uma escola promiscua e nomeou

para a cadeira o professor Antonio José de Souza Guimarães.

### Solicitação de infraestrutura, materiais e utensílios

Na colônia Alfredo Chaves, após a abertura da escola, o professor solicitou móveis

e materiais escolares. Em ofício de 2 de setembro de 1882, apresentou um orçamento e solicitou verba para aquisição dos utensílios. O valor fora orçado por Cavassin, um dos moradores da colônia, que era carpinteiro e havia sido designado para confeccionar a mobília da escola. Os utensílios e os materiais solicitados com os seus respectivos valores estão no Quadro 1.

**Quadro 1.** Relação dos objetos solicitados pelo professor Guimarães.

Quantidade	Utensílios	Custos
2	Mesas de 15 palmos de comprimento sobre 2 de largura	8\$000
2	Bancos de 15 palmos de comprimento sobre 1 1/2 de largura	6\$000
8	Ditos de 10 palmos de comprimento sobre 1 1/2 de largura	25\$000
1	Mesa de 4 1/2 palmos de comprimento Sobre 3 de largura	6\$000
2	Cadeiras americanas	8\$000
1	Quadro negro	4\$000
1	Relógio de parede (por não haver na colônia)	25\$000
	Condução	\$
		82\$000000

Fonte: Arquivo Público do Paraná (1882).

Havia, em São Caetano, quanto à infraestrutura, situação similar, mas não faltava apenas material, faltava também um local apropriado para o desenvolvimento das aulas. A professora Maria Adelaide do Carmo Machado, da escola feminina, em relatório de 1883, comenta:

A respeito commodo para dar aula tem sido uma nova luta, por falta de casa propria. A igreja é o lugar onde dou aula e não acho muito proprio, além d'isso venta muito no lugar em que está collocada a mesma, di maneira que fechando a porta ficamos quasi as escuras (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1883c).

A escola feminina em São Caetano foi instalada na igreja, apesar da insistência dos colonos em pedir a construção de um prédio adequado. Supõe-se que as casas antigas estivessem ocupadas nessa época, obrigando a escola a permanecer dentro da igreja. Apenas

com o início da reforma na antiga capela a escola mudou-se para uma das casas antigas. A situação da escola masculina era a mesma.

Em 1896 a escola feminina mudou-se novamente, mas agora para uma das salas da casa do colono De Nardi. A escola masculina também mudou algumas vezes. Em relatório o professor Joaquim Ferreira Alambert narra:

[...] a aula acha-se funcionando, por falta casa, num pequeno quarto quasi sem ar, sem luz isso que não tem as propriedades recommendadas pela hygiene, tam necessarias á saude do mestre e dos discipulos. Sem uma casa com boas accomodações, sem os moveis e utensis escolares (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1883d).

No ano de 1899, temos notícias que os móveis e objetos da escola masculina eram formados por um conjunto de dez carteiras inteiriças de madeira e um quadro-negro,

conforme o mapa apresentado pelo inspetor escolar. Os materiais permaneceram na casa de uma das famílias, até o professor conseguir um local para a instalação definitiva da escola, que acabou sendo transferida para um dos casebres da Estrada de Ferro. A escola, que depois foi chamada de "1ª escola masculina", permaneceria nesse local por muitos anos.

Na colônia de Alfredo Chaves, em 1883, a escola encontrava-se em pleno funcionamento. O mobiliário solicitado pelo professor teria acomodado os 34 alunos que frequentavam a escola da colônia. Eles ficavam dispostos todos juntos em bancos contínuos acompanhados por uma mesa com a mesma medida. Esse mobiliário permaneceu em uso na escola até 1908. Não foi possível, infelizmente, encontrar quaisquer outras informações sobre a casa onde funcionava a escola. De maneira geral, o governo fornecia a verba para o aluguel, o salário do professor e alguns utensílios escolares, mas cabia aos professores ou até mesmo aos pais a incumbência de encontrar um local para sediar a escola.

No ano de 1885, a escola pública promiscua passou a ser regida pela professora Julia Gonçalves Ferreira. Logo após assumir o cargo, solicitou, em requerimento ao Presidente da Província, livros de leitura para serem distribuídos entre os alunos. De acordo com a professora, a escola era frequentada por 80 alunos totalmente pobres e sem condições de comprar livros, razão pela qual pedia ao governo que os remetesse (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1885).

Alguns colonos recusaram-se a enviar seus filhos à escola regida por essa professora e abriram, por conta própria, uma escola particular promiscua com um professor italiano. Em 1889, um abaixo-assinado foi enviado à Diretoria da Instrução Pública, comunicando abertura da escola privada na colônia, tendo como professor João Antonio Tosin, escolhido pela comunidade. O inspetor escolar José Cavassin, também imigrante e morador da colônia, enviava

juntamente com aquele documento um atestado informando a frequência de 67 alunos na nova escola.

O inspetor paroquial das escolas das colônias italianas paranaenses, Padre Pietro Colbacchini, realizava periodicamente visitas e supervisionava o ensino nas escolas. A abertura da escola particular aparentemente demonstrava a insatisfação dos italianos com a professora brasileira. O Padre Colbacchini justificou a criação da escola particular em relatório ao Presidente da Província, argumentando que o motivo era a falta de alunos na escola da professora brasileira. Após esse acontecimento, o governo fechou a escola pública por falta de alunos.

Foram relatadas, na colônia de São Caetano, questões desse mesmo porte. O cerne da discussão centrava-se na questão da formação dos professores normalistas. A grade curricular do curso normal não incluía a disciplina de língua italiana. Existia um grande equívoco por parte desses professores quando ensinavam as crianças de outra etnia, já que eles próprios não dominavam o idioma falado pelos alunos. Sendo assim, deparamo-nos com comentários como o feito pelo professor Joaquim Ferreira Alambert, da escola masculina, em 1887:

Como já dice, sendo quasi todos italianos, encontram, como é natural, muita difficuldade na aquisição de conhecimentos das materias constitutivas do programma de ensino nas escolas publicas. Creio, porem, que esta difficuldade em breve desaparecerá com a frequencia e conhecimento da lingua portugueza, que forem adquirindo (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1887).

No ano de 1890, na colônia Alfredo Chaves, a escola deixou de ser promiscua e foi dividida em escola feminina e escola masculina, o que já ocorria na colônia de São Caetano desde 1883. Assumiu a regência da escola feminina a professora Dúlcia da Costa Saldanha e a escola masculina passou a ser regida pelo professor João Antonio Tosin.

## Os exames dos professores e dos alunos

A professora que assumiu as aulas na colônia Alfredo Chaves, Dúlcia Saldanha, cursou a Escola Normal da Capital em Curitiba e prestou exame para o ingresso no magistério público da Província do Paraná em maio de 1880.

Desde o Regulamento de Ensino da Província do Paraná de 1876, previa-se que cidadãos sem formação e habilitação lecionassem nas escolas públicas como professores contratados. Porém não tinham os mesmos vencimentos que, por direito, tinham os professores habilitados e efetivos. Previa-se também, como descreve Wachowicz (1977), que imigrantes naturalizados brasileiros fossem contratados para regerem as escolas desde que ensinassem em língua portuguesa.

Em 1890 o imigrante João Antonio Tosin assumiu o cargo de professor da escola masculina, anos depois foi naturalizado brasileiro. As fontes não puderam nos indicar se ele cursou a Escola Normal ou se possuía habilitação por meio da realização do exame para o magistério público na Província.

Na colônia de São Caetano, podemos afirmar, segundo as fontes encontradas, que apenas uma das professoras não concluiu o curso. Os professores sem a devida habilitação poderiam assumir cargos públicos desde que fizessem um concurso para serem nomeados; a legislação permitia que cursassem a Escola Normal enquanto estivessem no cargo. Este é o caso da professora Felicidade Perpétua de Macedo e do professor Joaquim Ferreira Alambert, que frequentaram a Escola Normal depois de terem as aulas atribuídas. Os demais professores da localidade seriam todos diplomados e, a partir de 1894, poderiam usar um *anel distintivo*, valorizando sua formação acadêmica.

Os alunos das escolas primárias provinciais deveriam prestar os exames realizados no final de cada ano, na presença do inspetor paroquial ou do inspetor escolar e de dois outros professores indicados pela Diretoria da Instrução Pública, além do professor que regia a escola,

ficando a presença desses outros professores registrada. Os Termos de Exames quase sempre eram redigidos seguindo uma estrutura textual modelar na qual eram alterados apenas os nomes do professor e do aluno que se submetia ao exame.

Em exame realizado em 1890 na escola feminina da antiga colônia Alfredo Chaves - a localidade foi nomeada como Colombo, após sua emancipação a município - pela professora Dúlcia Saldanha, num total de quarenta alunas, apenas duas foram selecionadas para os exames. Nem todos os alunos se submetiam a exames. Os alunos eram escolhidos pelo professor dentre aqueles considerados mais preparados e que teriam chances de aprovação. De acordo com o Termo de Exame, as alunas escolhidas e aprovadas eram as brasileiras Anna Pereira de Fonseca e Cândida Saturnina Saldanha, que, por inferência, poderia ser filha da professora Dúlcia Saldanha. Como vemos, esse documento reitera a dificuldade no aprendizado da língua portuguesa pelas crianças italianas, como já havia sido relatado pelo professor da colônia paulista de São Caetano.

Valem ser mencionados em relação a esse exame, os "trabalhos de agulhas" que compunham atividades contempladas nas aulas de "prendas domésticas", ensino obrigatório previsto no programa das escolas femininas tanto pelo Regulamento da Instrução Pública de 1890 como pelos anteriores.

Essas atividades complementavam o ensino das meninas, que deveria ir além do aprendizado da leitura, escrita e aritmética, garantindo sua permanência no espaço doméstico. Segundo Souza (2004), essas eram atividades que constavam nas avaliações porque compreendiam habilidades valorizadas e essenciais para o aprendizado feminino.

A sazonalidade na frequência escolar.

Seis anos marcaram o período de regência da professora Dúlcia Saldanha na escola feminina. Normalmente, os professores não permaneciam nas escolas por mais de dois ou, até mesmo, um ano, principalmente se a escola

estivesse localizada distante dos centros urbanos e em precárias condições.

Essa situação ocorria nas duas localidades estudadas em função da breve distância entre a comunidade e a capital do Estado. Em São Caetano, com a inauguração de uma estação da Estrada de Ferro, ampliou-se a possibilidade das pessoas irem e virem da cidade de São Paulo de um modo mais rápido para efetuar a comercialização de seus produtos. No município de Colombo, a construção da estrada que o ligava a Curitiba contribuiu para o contato e o escoamento da produção. Segundo Mimesse e Maschio (2008), as escolas se desenvolveram juntamente com as respectivas comunidades; à medida que a indústria e o comércio cresceram, as escolas primárias foram se ampliando.

João Antonio Tosin assumiu o cargo como professor da escola masculina da antiga colônia, que contava com a frequência de 40 alunos. Exerceu a função de professor particular e, posteriormente, de professor público contratado para a escola masculina até o ano de 1894. Tornando-se professor contratado pelo Estado, passou a cumprir com as obrigações que lhe eram cabíveis, como a remessa regular dos mapas dos alunos da escola masculina à Diretoria da Instrução Pública. Esses mapas traziam o nome dos alunos, a data de nascimento, os dias de aulas, os motivos para suspensão de aulas, as justificativas das faltas dos alunos e de suas desistências. Analisando alguns desses mapas, foi possível verificar que os alunos que frequentavam a escola masculina nos anos de 1890 a 1898 eram predominantemente filhos de imigrantes.

Em São Caetano todos os mapas pesquisados das escolas públicas femininas e masculinas listavam somente alunos italianos; supõe-se que não existiam famílias de outras etnias que habitaram a localidade, ao menos até o final do século XIX.

No ano de 1891, havia 57 alunos matriculados na escola masculina do município de Colombo, conforme o mapa enviado à Diretoria

da Instrução Pública pelo professor Tosin, inclusive seu filho Leão Antonio Tosin. Apenas seis alunos eram de nacionalidade brasileira. Apesar de a matrícula contar com 57 alunos, a frequência, em geral, se apresentava numericamente inferior. Em 1891, em visita do Inspetor Escolar, foi registrada a frequência de 43 alunos; mas, em outubro do mesmo ano, a frequência era de 30 alunos (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ, 1891). Uma das hipóteses nas diferenças entre matrículas e frequências nas escolas do século XIX era a fraude nos mapas de matrículas. Muitos professores, para garantir a permanência no cargo e o funcionamento da escola, forjavam nomes de alunos nas listas de matrícula. Quando os inspetores visitavam as escolas, o número de alunos frequentadores nunca era o mesmo da lista de matrícula; o mesmo podendo ocorrer em outras escolas. Outros fatores também concorriam para essa diferença, como o trabalho infantil nas lavouras, nas olarias, o auxílio nos afazeres domésticos e a mudança de domicílio. Esse fato pode ser constatado no relatório da professora Elisa Angélica de Brito Alambert da Colônia de São Caetano, datado de 1885:

As classes operárias, pouco zelosas da educação dos filhos, sem avaliar devidamente o mal que dessa incuria lhes advém, obrigam geralmente os filhos aos trabalhos domésticos em prejuízo da sua frequência nas escolas públicas. Eis porque algumas vezes acontece uma alumna conservar-se dois e três anos matriculada sem apresentar um sensível aproveitamento (ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1885).

Justificando tal comentário da professora de São Caetano, temos uma lista de matrículas de Colombo indicando a variação na idade dos alunos: de 5 a 12 anos. Aqueles que tinham idade entre 10 e 12 anos normalmente apresentavam o maior número de faltas e desistências. Do mesmo modo que o trabalho infantil pode ser indicado como um dos fatores

que implicava o afastamento do aluno do ambiente escolar e o conseqüente número de faltas, a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa também pode ser apontada nesse cenário de faltas e desistências.

No ano de 1894, o professor Tosin deixou a regência da escola masculina e nesse mesmo ano a escola passou interinamente para Pedro Martins Saldanha, esposo da professora da escola feminina, Dúlcia da Costa Saldanha. Dois anos depois, o professor Saldanha pediu remoção para outra localidade, assim como sua esposa. O pedido dos professores foi aceito pela Diretoria e as escolas ficaram sob regência de professores provisórios.

Em 1897, o professor Benedicto Eleutério Cabral foi nomeado para reger a escola masculina, e mesmo sendo nomeado inspetor escolar permaneceu regendo as aulas na escola até novembro do mesmo ano. O professor Bento Alves da Conceição Junior assumiu o cargo vago e solicitou mobília e material escolar, considerando que o mobiliário era ainda o mesmo desde a criação da escola e que nunca havia sido substituído. O pedido não foi atendido pela Diretoria.

Outro motivo que levou o professor Conceição Junior a reclamar a falta de mobília para a escola, além da precariedade, foi o aumento do número de alunos naquele ano, tornando o mobiliário insuficiente. Nos anos anteriores, a escola masculina era frequentada, segundo os mapas, por uma média de 30 a 40 alunos. Em 1898, passou a contar com 81 alunos matriculados, com a frequência regular de 68 alunos. A procura pela escola evidenciava sua significativa importância adquirida junto à população. Além disso, por se tratar de uma localidade de imigrantes, havia sempre a chegada de novos moradores à região, o que também explica o aumento significativo de alunos.

Em requerimento, o professor Conceição Junior reivindica um ajudante para o desenvolvimento das aulas, tendo sido nomeado Isidoro Alves da Conceição, que no ano de 1899 deixou o cargo. Assumiu, em seu lugar, José

Correia de Bittencourt Netto, que, um mês depois, assumiu provisoriamente a cadeira da escola masculina. O professor Conceição Júnior solicitou licença e posterior remoção para outra cadeira masculina. A cadeira da escola masculina foi então regida por José Bittencourt Netto até o ano de 1900.

Em fevereiro desse mesmo ano, a escola passou a ser regida por Baldomero Navarro, que não possuía habilitação para o magistério público. No dia 20 de outubro, ele solicitou à Diretoria da Instrução Pública sua nomeação efetiva na cadeira da escola masculina, após ter prestado exames de habilitação (Arquivo Público do Paraná, 1900). A vigência do professor Navarro na cadeira da escola masculina foi marcada por licenças e, conseqüentemente, aulas interrompidas. A instabilidade das aulas fez com que o Inspetor Escolar João Gualberto tentasse retirar o professor do cargo. O mau comportamento do professor foi atribuído ao vício de jogar. Aliado à essa conduta, havia outros vícios que impossibilitavam o professor de apresentar uma boa índole junto àquela comunidade, como o alcoolismo. A representatividade e a boa aparência do professor tinham implicações também para o mérito de sua função; isto é, o bom professor deveria ser aquele que apresentasse uma boa conduta moral perante a localidade em que lecionasse, pois deveria ser exemplo a ser seguido pelos alunos e pelos demais. Era o professor que iria disseminar os valores e os bons costumes, uma vez que era atribuída tal função à escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, a organização da escola masculina deu-se de modo um pouco diferente da escola feminina na cidade de Colombo. Entretanto, ainda que a organização da escola masculina apresentasse algumas especificidades, não esteve distante dos problemas enfrentados pelo ensino paulista no final do século XIX e início do século XX, como a falta de mobília, de material escolar e a morosidade na nomeação de professores.

Em todo o país, crescia a preocupação com o ensino. Buscava-se a modernização da sociedade brasileira. A escola consistia em um instrumento fundamental para disseminar os ideais republicanos de modernização. Para tanto, era necessário reorganizar o sistema educacional, agrupando escolas, construindo edifícios escolares e enfatizando os novos métodos de ensino na formação dos professores.

A escolarização primária brasileira na primeira década do século XX foi marcada pela organização de um espaço próprio. No início do século XX, na antiga colônia Alfredo Chaves, as escolas masculinas e femininas passaram a funcionar em espaço próprio. Essa ação relacionada ao local adequado ao ensino era decorrente de uma série de transformações educacionais iniciadas no final do século XIX no Estado de São Paulo e alcançou as escolas do Estado do Paraná a partir da segunda década de 1900.

No Estado de São Paulo a criação dos Grupos Escolares e dos Jardins de Infância, ambos públicos, denotou uma nova perspectiva ao ensino primário no Estado. Após a abertura dessas escolas, a expansão da escolarização primária foi inevitável neste e em outros Estados. Outras escolas foram criadas, possibilitando o acesso à escolarização aos filhos dos imigrantes, seus descendentes e a todos os outros moradores das localidades beneficiadas.

A escola pública foi um elemento fundamental na integração dos imigrantes nas sociedades paranaense e paulista. Os parques ensinamentos provindos das precárias escolas de primeiras letras possibilitaram a aprendizagem da língua portuguesa, facilitando - na prática - o trâmite nas questões comerciais e na inserção de imigrantes como representantes comunitários no âmbito político e social.

Além da terra, do trabalho e da religiosidade, os ensinamentos da escola foram considerados de fundamental importância na promoção de melhores condições de sobrevivência/vivência na nova pátria escolhida por esses italianos.

## REFERÊNCIAS

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 4.886, de 4 de abril de 1883. *Carta do colono Rossi de São Caetano ao Presidente da Província de São Paulo*. São Paulo, 1883a.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 5.098, de 1º de novembro de 1883. *Relatório da professora da escola feminina do núcleo colonial de São Caetano ao Director Geral da Instrução Publica da Província de São Paulo*. São Paulo, 1883c.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 1.257, de 14 de junho de 1883. *Abaixo-assinado dos colonos de São Caetano endereçado ao Vice-Presidente da Província de São Paulo*. São Paulo, 1883b.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 5038, de 1º de novembro de 1885. *Relatório da professora da escola feminina do núcleo colonial de São Caetano ao Inspector Geral da Instrução Publica da Província de São Paulo*. São Paulo, 1885.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 5040, de 1º de novembro de 1887. *Relatório do professor da escola masculina do núcleo colonial de São Caetano ao Inspector Geral da Instrução Publica da Província de São Paulo*. São Paulo, 1887.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Ofícios 5.039, de 14 de abril de 1883. *Relatório do professor da escola masculina do núcleo colonial de São Caetano ao Inspector Geral da Instrução Publica da Província de São Paulo*. São Paulo, 1883d.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Correspondência do Governo. Ofícios De 20 de outubro de 1900. *Requerimento do professor de Colombo solicitando ao governo do Estado do Paraná nomeação efetiva na cadeira da escola masculina*. Curitiba, 1900.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Correspondência do Governo. Ofícios, de 18 de março de

1885. *Requerimento da professora da escola promíscua de Colombo ao Presidente da Província do Paraná solicitando o envio de livros de leitura*. Curitiba, 1885.

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Correspondência do Governo. Ofícios, de 25 de novembro de 1891. *Mapa enviado pelo professor da escola de Colombo à Directoria da Instrucção Publica da Província do Paraná*. Curitiba, 1891.

KREUTZ, L. Educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.347-370.

MIMESSE, E. & MASCHIO, E. C. F. Imigrantes italianos nas províncias de São Paulo e Paraná: diferenças e semelhanças no desenvolvimento

dos núcleos coloniais. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.56-76, 2008.

MIMESSE, E. & MASCHIO, E.C.F. As colônias de São Caetano e Alfredo Chaves: imigrantes vênets nas Províncias de São Paulo e Paraná. *Revista Raízes*, São Caetano do Sul, v.29, n.36, p.35-38, 2007.

SOUZA, C.S. *A mulher professora na instrução pública de Curitiba (1903-1927): um estudo na perspectiva de gênero*. 2004. 178f. Dissertação [Mestrado]. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

WACHOWICZ, R.C. *História do Paraná*. Curitiba: Vicentina, 1977.

*Recebido em 20/8/2009 e aceito para publicação em 27/10/2009.*

# OS AUTORES CLÁSSICOS E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO MODERNO DE INFÂNCIA.

## *THE CLASSICAL AUTHORS AND THEIR INFLUENCE IN THE CONSTRUCTION OF THE CHILDHOOD'S MODERN CONCEPT*

Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves PRADO<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo pretende evidenciar a importância do delineamento conceitual na formação do professor de educação infantil. Busca analisar as relações entre o saber deste professor e sua pesquisa, demonstrando a necessidade da reflexão filosófica nesse contexto. Assim, enfatiza a importância de conhecer os autores clássicos que influenciaram a construção do conceito de infância até chegar a Philippe Áries, considerado um clássico moderno no estudo histórico e social da infância.

**Palavras-chave:** Autores clássicos. Reflexão filosófica. Infância.

### ABSTRACT

*This article aims to highlight the importance of conceptual design in childhood's teacher education. Explores the relationship between teacher's knowledge and his research, demonstrating the need for philosophical reflection in this context. Thus, it emphasizes the importance of knowing the classical authors that influenced the construction of the childhood's concept until the Philipe Aries, considered a modern classic in the historical and social study of childhood.*

**Keywords:** *Classical authors. Philosophical reflection. Childhood.*

---

<sup>1</sup> Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Rod. Dom Pedro, Km 136 Pq. das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <alepousoalegre@terra.com.br>.

## INTRODUÇÃO

As influências culturais sobre a construção da infância foram muitas e diversificadas, com contribuições da Antiguidade Clássica, dos invasores bárbaros, do humanismo e, acima de tudo do cristianismo (HEYWOOD, 2004, p. 57).

O que significa precisar os conceitos que se estuda em uma pesquisa? Tal questão encontra-se diretamente ligada à produção textual contida em um trabalho de pesquisa. Se pensarmos sobre a Formação do Professor na Educação Infantil, a pesquisa precisa estar envolvida com a construção e desenvolvimento de sua profissionalidade docente. O saber deste professor e sua pesquisa devem pressupor a necessidade de reflexão filosófica, intrínseca nesse contexto. As questões envolvidas com o delineamento conceitual jamais devem ser excluídas da pesquisa em educação. Assim, o professor da educação infantil, além dos conhecimentos referentes à infância deve pesquisar e buscar conhecer os conceitos que embasam sua prática pedagógica, especialmente, o conceito de infância. Por isso, é tão importante compreender os estudos de autores da Antiguidade, cujos conceitos e métodos, trouxeram contribuições para o nosso pensamento atual. No que se refere à educação infantil, o conceito de infância é parte de um constructo teórico-social.

Desde a Grécia antiga os filósofos vêm se dedicando a elaborar teorias que a partir de determinado método, buscam compreender o mundo circundante. No caso do pensamento pedagógico, a partir de Sócrates (439-399 a.C.), os pensadores têm se dedicado a esse empreendimento, ora partindo de Platão (com Santo Agostinho, Descartes, Rousseau, Husserl, John Dewey etc.), de base idealista, ora partindo de Aristóteles, 384-322 a.C. (Tomás de Aquino, Francis Bacon, John Locke, Karl Marx, Vygotsky, Paulo Freire etc.) de base realista.

## OS AUTORES CLÁSSICOS E A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO

Em sua obra *O Banquete*, Platão (428-347 a.C.), nos demonstra o método Socrático, através da narrativa fundamentada no diálogo. O texto narrado nos coloca junto aos amigos filósofos e também interlocutores do texto, cujo tema de discussão é o amor. Nesse contexto, cada filósofo segue tecendo o próprio pensamento, um após o outro, buscando perceber a natureza desse amor. Cabia ao filósofo que participava do diálogo, demolir o argumento do outro, sendo assim irônico. Isso é claramente mostrado durante o banquete quando Sócrates começa a discorrer sobre o amor e se contrapõe às colocações de Agatão. Primeiro ele utiliza a ironia (fazendo perguntas, ao ponto de Agatão afirmar nada saber) e depois Sócrates o deixa dizendo: “Eu a ti te deixarei agora; mas o discurso que sobre o amor eu ouvi um dia, de uma mulher de matinéia, Diotima... e era ela que me instruíra nas questões do amor” (PLATÃO, 2009, p.19). Assim, prosseguindo no seu método, a *maiêutica*, ele traz a fala de Diotima e seus conceitos sobre o amor. E, justamente, por ser fiel ao seu modo de buscar a verdade, acabou sendo preso e condenado à morte. Curiosamente, foi Agatão, um dos que o acusaram.

Segundo Hessen (1987), Sócrates é chamado criador da filosofia ocidental (visão de si), seu pensamento e energia eram voltados à edificação da vida humana sobre a base da reflexão e do saber, uma auto-reflexão do espírito a respeito dos mais altos valores teóricos e práticos, do verdadeiro, bem e belo. Quanto a isso, em *A República* Platão cita a seguinte frase de Sócrates: “não te envergonhes de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar em cuidar da inteligência, da verdade da tua alma, para que se tornam tão boas quanto possível” (2001, p.82). O pensamento filosófico a partir de Sócrates é aquele que dialoga com o outro, quando assim nos causa estranheza, para podermos entender a origem do que fazemos. Sendo ético, mas

representando o questionamento como premissa filosófica, conseguiremos compreender e respeitar a construção conceitual como obra histórica, real, humana e profundamente necessária em uma pesquisa. Basta uma curta apreciação ao pensamento de alguns autores para entender a importância dada aos conceitos trabalhados por eles.

No seu livro, *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2007) e seu método silogístico (e suas premissas) trabalha com conceitos como virtude, amizade, felicidade, ou seja, questões inerentes ao ato moral. Aliás, Francis Bacon, com seus aforismos (pequenos conceitos), estrutura sua obra e explica seu método experimental que contrapõe o método de Aristóteles. Segundo esse autor e em sua obra *Novum Organum*, no Aforismo de número 1 “O Homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos, ou pelo trabalho da mente; sobre a ordem da natureza; não pode nem sabe mais”.

Para Bacon o método científico é experimental e não há como fazer ciência sem a participação de um grupo. Devo assim me libertar dos conceitos já estabelecidos, em uma pesquisa, de caráter coletivo. Necessário e importante é considerar sob suspeita os nossos próprios conceitos ou pré-conceitos.

Quanto a isso, um elemento chave do método cartesiano é a dúvida. Em sua obra, o discurso do método, Descartes (2006), mediante análise, aliada a decomposição do próprio pensar, acredita poder se aproximar da verdade. Os conceitos são construídos através da evidência que me dará condições de análise para formar juízos verdadeiros sobre as coisas. Há em Descartes uma hierarquia do pensamento, a verdade é descoberta pela dúvida e através da própria razão, com bom senso, o que ele chama “longas cadeias de razão”.

Seu pensamento racional se opõe ao de Aristóteles na medida em que Aristóteles discernia, distinguia e comparava sendo que Descartes assume uma atitude polêmica frente a tradição, porque desenvolve uma mentalidade

crítica perante esta. Na verdade, ele não desconsiderava as construções coletivas, ao contrário entendia que os trabalhos deveriam ser somados, considerando os feitos anteriormente para que pudéssemos ir mais além, “por causa de uma infinidade de experiências que preciso o que é impossível fazer sem auxílio de outros” (DESCARTES, 2006, p.91). Assim, é preciso compreender, nesse breve citar de tais autores clássicos, que eles se debruçaram sobre a realidade circundante. Não é objetivo desse artigo descrever em detalhes tais conceitos e métodos, mas entender que todos os autores na construção do pensamento aqui delimitado pedagógico, jamais desconsideraram a importância do método, seja ele com base nas idéias ou na materialidade. Ainda mais, todos consideraram em seus estudos o importante delineamento dos conceitos.

Um exemplo de discussão conceitual na área da Educação Infantil está na obra de Ariès (1978), cuja premissa é a modernidade do sentimento de infância.

Aliás, se nos reportarmos ao tempo atual e pensarmos sobre a infância podemos identificar muitas características que diríamos serem próprias de crianças. Sem dificuldade, é possível citar a inocência, a fantasia e a espontaneidade como concepções que já temos construídas sobre elas. Ou seja, a sociedade enxerga a criança como diferente do jovem ou do adulto não apenas no tamanho, mas também na graça e ingenuidade que lhes são peculiares. Enfim, a maneira como uma criança é vista faz parte de um constructo social, que nos acontecimentos da história e em diferentes contextos, tiveram contribuições na evolução da forma como concebemos a infância (AZEVEDO, 2005).

Dessa forma, a construção da noção de infância pode ser considerada como contemporânea, entretanto encontrava-se presente desde Platão a caminho da pedagogia Cristã de Santo Agostinho e vindo em nossa direção sob influência cartesiana. Continuamos nesse percurso junto ao renascimento de Montaigne até a visão romantizada de infância em Rousseau. O sentido contemporâneo chega

até nós com as marcas dos tempos e dos contextos de autores que falam da infância desde a Antiguidade.

A formação de professores de educação infantil não pode, desta forma, prescindir do estímulo à reflexão filosófica sobre o conceito de infância, na busca de compreensão desta etapa da vida do indivíduo e da organização da educação a ser a ela oferecida.

Ora, para irmos além, na compreensão da infância precisamos, conforme Descartes, assumir posição crítica perante a tradição e reconhecer que a criança de hoje apresenta características distintas daquela da antiguidade, postura fundamental a um professor de educação infantil.

## ARELAÇÃO ENTRE CONCEITO DE INFÂNCIA E ANTIGUIDADE

Com essa reflexão preliminar e propondo uma análise junto aos autores da antiguidade é possível estabelecer relações entre seu pensamento e a construção do conceito de infância. Assim perceber algumas contribuições nessa construção.

Dentro do projeto político e filosófico de Platão, havia a partir da perspectiva platônica, o conceito de infância. Seriam assim, quatro traços principais de tal conceito:

- a) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro);
- b) como inferioridade (as crianças... são inferiores em relação ao homem adulto cidadão);
- c) como superfluidade (a infância não é necessária à polis);
- d) como material da política (a utopia se constrói a partir da educação das crianças (KOHAN, 2003, p.11).

Segundo Kohan (2003), Platão retratou a infância dando-a forma. Na visão de Platão, notadamente da história política que o antecedeu,

onde ele viu companheiros juvenis como Alcibiades e Critias tornarem-se inescrupulosos, vendo Atenas sendo socialmente construída longe daquilo que ele idealizava, o fez assim pensar, em uma suposta intervenção com alguns cidadãos. Esses cidadãos que, “na cidade, se quiser ser administrada na perfeição, haverá comunidade das mulheres, dos filhos e de toda a educação” (Platão, 2001, p.239). Havia assim, um projeto de educação em Platão e certamente esse projeto tinha em sua base a educação das crianças.

Não compreendes [...] que primeiro ensinamos fábulas às crianças? Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades. E servimo-nos de fábulas para as crianças, antes de as mandarmos para os ginásios [...] começar pela música antes da ginástica [...] em qualquer empreendimento, o mais trabalhoso é o começo, sobretudo para quem for novo e tenro? Pois é, sobretudo, nessa altura que se é moldado, e se enterra a matriz que alguém queira imprimir a uma pessoa (PLATÃO, 2001, p.65).

Para Platão, as mães deveriam ser persuadidas a moldar as almas das crianças por intermédio das fábulas, para assim poder colher frutos através das sementes que foram plantadas. Por isso, para Platão, a infância é importante porque pode ser conduzida para a virtude, se devidamente assim o for. Para Kohan (2003), a realidade histórica é complexa e não cabe aqui acusar Platão de “*adultocêntrico*”, seria por demais superficial tal análise, a intenção é perceber que Platão pensou a infância e as contribuições de seu pensamento sobre esse tema nos ajudam a entender a história dos pensamentos filosóficos.

A Infância é etapa fundante na vida humana para Kohan (2003), e ainda mais, quando devidamente conduzida, sua educação poderá prover a sociedade na garantia de um “futuro” cidadão prudente. É o que o autor chama de traço de possibilidade, naquilo que a criança

poderá vir a ser no futuro. Ou seja, um adulto, dotado de razão, verdadeiro cidadão da Pólis.

Com influência Platônica, Santo Agostinho se opunha às teorias de cunho empirista. Em sua célebre obra *De Magistro*, produz sua teoria da educação, onde refletiu sobre a origem do conhecimento e os métodos necessários para se chegar a verdade. Portanto, é com base na razão humana, que o autor vai buscar explicar seu método. Para Agostinho, conhecer é recordar e aprender é descobrir “em si” algo que já estava presente sem a consciência disso. São palavras desse autor nessa obra “[...] que vê coisas verdadeiras, ensino algo dizendo-lhe a verdade, porque aprende não pelas minhas palavras, mas pelas próprias coisas, que a ele interiormente revela Deus”. Como a sabedoria estava em Deus, pela fé seria possível alcançá-la. O professor, mediante interrogações deveria auxiliar o aluno a se lembrar e discernir. Ou seja, Agostinho previa uma educação onde o aluno conheceria a verdade não pelo professor, mas por contemplar a revelação da verdade vinda de Deus. Segundo Ghiraldelli Jr (2000), Santo Agostinho enxergava a criança como alguém imersa no pecado, pois esta não possuía linguagem, e assim, desprovida da razão. Para ele a razão era um reflexo de Deus em nós, de sua infinita sabedoria. Sobre a criança, ele a via como um animal, selvagem e egoísta. Sendo assim, incompleto o que careceria uma instrução que corrigiria tais desvios.

Nesse sentido, Descartes propunha que, quanto mais cedo deixássemos de ser criança, melhor seria, pois as imaginações típicas das crianças atrapalhavam o domínio da razão.

Tanto Platão quanto Santo Agostinho e Descartes, percebiam a criança como aqueles que precisavam da razão, ou seja, como racionalistas os enxergavam pela ótica da incompletude.

Na perspectiva humanista o autor francês Montaigne (século XVI) é considerado o fundador do gênero “ensaio”, sendo visto como pessimista e cético no que se refere à sociedade de sua época. Aliás, este autor vivia em uma realidade

onde havia muitos conflitos religiosos. Com isso, escreveu sobre muitos assuntos os quais permaneciam em sua forma de escrita espontânea e voltada aos próprios conflitos. O tema criança não esteve alheio a esse autor. Segundo Ghiraldelli Jr. (2000), Montaigne foi um dos autores que inauguraram a crítica a uma concepção de infância cujas questões envolviam a indiferença e a chamada paparicação relacionadas às crianças. Nesse sentido Montaigne influencia Rousseau com sua afirmação de bondade natural do ser humano.

Para Rousseau, havia uma visão idealizada de homem, uma Educação Romântica para a criança, na crença em sua bondade natural. Seria a criança criada por seu preceptor, distante da sociedade sendo que sua natureza não seria corruptível, por ser ela naturalmente boa. A educação para ele deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores, logo artificiais. Na sua obra o *Emílio*, Rousseau (1999) expõe que existem três tipos de educação: a da natureza (desenvolvimento interno do homem), a dos homens (faz uso do desenvolvimento natural) e a das coisas (o que adquirimos sobre as nossas experiências). O ideal, segundo o autor é a junção dessas três formas. Rousseau (1999, p.78) fala em manter a criança na dependência das coisas, não para obedecer, mas para compreendê-las, “Conservai a criança unicamente na dependência das coisas, e tereis seguido a ordem da natureza, no progresso de sua educação”.

Assim, partindo dessa possibilidade de uma educação natural, Rousseau (1999, p.86) vai desenvolver a sua noção de infância: “A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias, nada é menos sensato do que substituir tais maneiras pelas nossas, então usai a força com as crianças e a razão com os homens, essa é a ordem natural”. Assim, seguindo essa ordem natural, a criança deveria ter a liberdade para se exercitar e aprender a ser dono de suas próprias necessidades. A criança poderia enfim superar sua dependência em relação aos outros. Ele possui uma definição

sobre a infância: essa fase seria a da curiosidade, da alegria, o aprender seria mediado pelos sentidos e em contato com as coisas (experiência).

Rousseau pode ser considerado como o filósofo que organizou um pensamento sobre a infância. Isso não significa que ela não fora pensada antes, a exemplo de Platão, de Santo Agostinho, de Descartes, Montaigne. Em todos casos, os autores idealizaram um tipo de criança em determinada sociedade. Para Platão a criança bem conduzida seria o futuro cidadão ético da pólis. No caso de Santo Agostinho, apesar de selvagem, a criança deveria ter uma pessoa que o orientasse no sentido de trazer a luz sua razão (presente na sabedoria vinda de Deus), para Descartes a infância é um período que deve ser breve, para que os erros possam diminuir. Montaigne acreditava que as crianças seriam tiradas de sua naturalidade ao serem exageradamente paparicadas. Rousseau se ocupou em escrever um tratado de Educação Humana (com Emílio) e, contudo, apesar de ser considerado Romântico propõe um novo tipo de homem. Ou seja, tais autores tinham em comum a visão da criança dentro da possibilidade do “vir a ser”. Alguém que não está pronto e, portanto, ainda não é.

Quais seriam, então, as implicações dessas idéias para a educação da infância desta época? E, de forma mais pontual, para a formação do professor de educação infantil?

A concepção de infância é a grande estruturadora do fazer pedagógico de um professor de educação infantil, ou seja, a maneira como concebemos a criança é que direciona nossas ações educativas. Se pensarmos na criança apoiados em Rousseau, como um ser que se desenvolve naturalmente, o papel do professor será apenas o de organizador das suas experiências, que pouco interfere na sua maneira própria de ver, pensar e sentir. Por outro lado, se superarmos tal visão romântica de criança, o trabalho pedagógico toma outro direcionamento, qual seja, aquele mais adequado à concepção que se tem.

## ARIÈS E O “SENTIMENTO MODERNO DE INFÂNCIA”

Esse retorno ao pensamento dos filósofos da antiguidade sobre a criança revela, aos nossos olhos “modernos”, um sentimento de repugnância em relação ao que elas ‘ainda não tinham’. Melhor seria se pudessem nascer adultas, já de posse do pleno uso da razão (AZEVEDO, 2005, p. 22).

Esses clássicos da antiguidade não foram considerados na obra de Ariès a qual trata da história social da criança. O referido autor busca registros iconográficos da época para circunscrever o sentimento em relação à infância (logo os conceitos a ela atribuídos) ao longo dos séculos. Ele pretende, nessa obra *História social da criança e da família*, originalmente de 1960, interpretar as sociedades tradicionais, mostrando assim o novo lugar assumido pela criança e a família em nossas sociedades industriais. Segundo Ariès (1978), até por volta do século XII a infância era ignorada, isso pode ser demonstrado através da arte medieval. Contudo, ao menos no século XIII surgiram três tipos de crianças: o Anjo, o menino Jesus e a criança nua. Nos séculos XV e XVI a criança deixaria de ser uma visão religiosa e passaria a ser uma visão leiga. No século XVIII o que Ariès chama de “o último episódio da iconografia infantil” seria a nudez decorativa. Segundo Ariès, (1978, p.68):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Assim, Ariès (1978, p. 186) diz identificar dois sentimentos da infância:

[...] sendo que o primeiro, difundido e popular, a "paparicação", limitava-se às primeiras idades e correspondia à idéia de uma infância curta; o segundo, que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância [...] dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda.

Segundo Kuhlmann Jr (1998), a visão de desenvolvimento histórico em Ariès, mesmo que relevante, é uma visão linear. Para o autor, muitos estudos estariam identificando que o sentimento de infância no Brasil "desabrochou" no final do século XIX, vivendo um processo parecido ao da França do século XVII relatados na obra de Ariès.

Esses estudos não consideram que os sinais do desenvolvimento de um sentimento de infância, da forma como analisa Ariès, estiveram presentes no Brasil já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas e trouxeram crianças órfãs de Portugal (KULHMANN Jr, 1998, p.22).

Como dito anteriormente, Ariès intenciona mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família na sociedade industrial que surgia.

Segundo Azevedo (2005), Ariès fala de dois fatos que marcam tal mudança: um é a escola como lugar de aprendizagem e a criação da família burguesa como lugar de afeto. A mesma autora, cita Corazza, dizendo que esta, em seu percurso pela história da infância, encontra outros estudos como o de Pollock, Sears, Hoyles, De Mause, Stone e Tucker, que são unânimes em dizer que:

[...] o conceito de infância se modifica ao redor do século XVII influenciado pelos seguintes fatores: 1) emergência de um sistema de educação; 2) mudanças na estrutura familiar; 3) desenvolvimento do capitalismo; 4) surgimento de um espírito

de benevolência; 5) aumento da maturidade emocional dos pais. Esse conceito torna-se mais elaborado durante os séculos XVIII e XIX, quando a criança é considerada um componente essencial da família e da sociedade e seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado (p.29).

Para Heywood (2004), parece muito simplista falar sobre a infância no que se refere à ausência ou não de uma consciência a respeito desse tema. O papel de Ariès é muito importante no que diz respeito a introduzir tal tema tentando conduzi-lo com o olhar do passado para continuar assim estudando. "Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes" (HEYWOOD, 2004, p.27).

Assim, para o referido autor alguns temas são importantes considerar na história cultural da criança, a saber: impureza/inocência; o inato e o adquirido; independência/dependência; idade/sexo, enfim, a maioria das sociedades ocidentais divide a vida de uma pessoa em etapas, considerando as características particulares ao invés de considerá-las em uma trajetória única.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a criança na sua temporalidade é entender que ela é um sujeito histórico e não uma equação matemática simplificada, que facilitaria assim, os questionamentos essenciais que são histórico-filosóficos, portanto culturais e complexos.

As influências de cada cultura foram muitas e conforme já dito, são muito complexas para serem todas percebidas nesse artigo. No entanto, nos foi possível buscar contribuições desde o aumento pelo interesse sobre a infância, podendo citar o "animal infantil" de Santo Agostinho, o Romantismo de Rousseau, do

futuro cidadão da Pólis de Platão e, em ambos, apesar de visões diferentes, também aquele que “viria a ser”, como alguém ainda desprovida de razão. Enfim, são muitos acontecimentos que “influenciaram, e, por sua vez, seriam influenciados, pelos métodos de criação de crianças, pelo trabalho infantil, pelas medidas de bem-estar materno e pela educação” (HEYWOOD, 2004, p.57).

Contudo, é importante salientar que os estudos sobre a educação infantil são recentes, mas, são de longa data as tentativas de representação da infância, das fases da vida, pois desde que podemos alcançar com nossas memórias (registros históricos), podemos perceber que na antiguidade já havia uma determinada visão para essa etapa inicial.

O professor designado a ensinar crianças não pode estar alheio às condições históricas, filosóficas e sociais presentes inclusive na sua maneira de pensar enquanto profissional. Faz parte de sua formação o aprendizado com pesquisa. Esta deva estar pautada na escolha de métodos seguros onde os conceitos precisam estar adequadamente fundamentados. A exemplo de Sócrates, devemos sempre dialogar com outros conceitos, comparando-os com os nossos a fim de buscar as escolhas mais adequadas. O olhar crítico do professor permite perceber a complexidade envolvida com a sua profissionalização. Com um olhar ingênuo e romantizado fica difícil perceber como é complexa a construção do conceito de infância. Tais conceitos não podem estar alheios aos acontecimentos do passado, aliás, são fundamentalmente os diversos contextos, culturas e construções do pensar que nos ajudam a compreender as premissas a serem consideradas no desvelar de uma pesquisa.

Não estamos sozinhos, “a leitura de todos os bons livros é como uma conversa com os mais puros gênios dos séculos passados... eles nos transmitem os seus melhores pensamentos” (DESCARTES, 2006, p.32).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. *De magistro*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.com.br>>. Acesso em: abr. 2009.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

AZEVEDO, H.H.O. *Formação inicial de profissionais de educação infantil: desmistificando a separação cuidar educar*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

BACON, F. *Novum Organum*. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis>>. Acesso em: mar. 2009.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Ícone, 2006. (Coleção Fundamentos do Direito).

GHIRALDELLI Jr, P. *Os nomes de infância*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. 7. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1987. p.29-68.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, O.W. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p.11-26, 2003.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLATÃO. *O Banquete*. Disponível em: <<file:///site/livrosgratis/obanquete.htm>>. Acesso em: mar. 2009.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

*Recebido e aceito para publicação em 18/12/2009.*

# NORMAS PARA OS COLABORADORES

## OBJETIVO E POLÍTICA EDITORIAL

A *Revista de Educação PUC-Campinas* aceita trabalhos inéditos para publicação relacionados à pesquisa acadêmica em Educação e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editoriais: artigos, resenhas e relatos de pesquisa. Publica estudos teóricos, resultados de pesquisas para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação. Reserva-se o direito de convidar autores, compor dossiês, e publicar entrevistas com renomados autores que contribuam para o campo da Educação. A revista aceita matérias em português, inglês e espanhol.

## SELEÇÃO E AVALIAÇÃO

- Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois pareceristas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para referendado e comunicação ao autor.
- Resenhas: últimos dois anos.
- A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
- Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pelo Comitê editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
- O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista.
- Três exemplares da edição serão encaminhados ao autor do texto publicado.

## APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

- O texto deve ser enviado sem identificação.
- Em arquivo à parte, o autor (ou autores) deve informar: Título do texto, nome completo, instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico.
- O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (Word for Windows).
- A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12, espaço entrelinhas de 1,5.
- Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além

# Normas para os Colaboradores

disso, devem estar em fonte menor, alinhadas à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

- Deve ser observada a extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas:
    - Artigos e relatos de experiência: de 20 mil a 40 mil caracteres com espaços;
    - Resenhas: de 6 mil a 8 mil caracteres com espaços.
- Toda matéria (à exceção de Resenhas), obrigatoriamente, deve constar:
- Título e Subtítulo até duas linhas;
  - Resumo com até três palavras-chave, em português e em inglês. Ressaltar o objetivo, método e conclusão do trabalho. Não ultrapassar 1000 caracteres com espaços.
- Os originais devem ser enviados por e-mail para: <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br>. Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br> ou pelo telefone (19) 3343-7096.

## CITAÇÕES

- As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor, ano de publicação e página. Citação de mais de três linhas deve ser destacada, com maior espaçamento lateral à esquerda (duplo tab), sem aspas, seguida de parênteses com sobrenome do autor (se não for referido antes), ano de publicação e indicação da página de onde foi retirada.
- As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Freire (2001, p. 45-46). Ao final do texto, deve-se incluir a lista completa de referências, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar identificação. Exemplos:

## REFERÊNCIAS

### Livro

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção memória da educação)

### Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.;

RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.169-182.

### Artigo

NORONHA, O.M. A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

### Artigo em Meio Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tng=pt)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

### Tese

REAL, G.C.M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007, 206p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

### Trabalho Apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

### Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

### Demais casos

Devem observar as normas da ABNT vigentes (NBR 6023 de 2002).

## OBSERVAÇÕES

**A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.**

# RULES FOR THE COLLABORATORS

## PURPOSE AND EDITORIAL POLICY

The Revista de Educação PUC-Campinas accepts for publication original papers related to academic research in Educational area which may fit in articles, summaries or experience accounts sections. Publish theoretical studies, researches results which aim to stimulate ongoing debates on different educational concepts. It reserves the right to invite authors, compose dossiers and publish interviews with renowned authors who contribute for educational area. Subjects are accepted in Portuguese, English and Spanish.

## ELECTION AND EVALUATION

- The texts will be evaluated in secrecy by two experts in the area. Should there be any divergence between the evaluations, a third expert will be consulted for settling the matter. With two approving opinions the subject will be forwarded to the Publishing Council for referendum and communication to the author.
- Reviews: last two years.
- The journal may make formal changes in the submitted texts for final publishing.
- Eventual structure or content changes suggested by experts or by the Publishing Committee shall only be incorporated with authors' agreement.
- The paper may be refused if it isn't in conformity with the editorial line or yet if not according to the theme line of the journal.
- Three units of the edition will be addressed to the author of the published text.

## SUBMISSION OF ORIGINALS

- The texts must be sent without any identification.
- An extra file should be presented containing the complete name of the author (or authors), the institution's name to which he/she is connected, the author's professional occupation, address, telephone and e-mail.

- The texts must be typed using Windows compatible software (Word 98 and later versions).
- The font applied should be Arial 12, and the space between two lines 1,5.
- Notes of baseboard, clarifying character, will have to be prevented and to be used when only strict necessary for the understanding of the text. Consecutive numeration of the text must be used inside. Moreover, they must be in lesser source, lined up to the left and always in the page where they had been mentioned in the text.
- The following maximum extension must be observed for the original, including the bibliographic references:
  - Articles and experience accounts from 20,000 to 40,000 characters including spaces;
  - Reviews from 6,000 to 8,000 including spaces.
- All subjects, (except reviews), obligatorily, must have:
  - Title and a sub-title, not exceeding two lines.
  - Abstracts should present three keywords in English and Portuguese. The abstract's main goal, method applied and work's conclusion must be emphasized. It must not exceed the limit of 1000 characters including spaces.
- The originals must be sent by email to: <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br>. Additional information may be obtained at: email <cchsa.revista@puc-campinas.edu.br> or by the telephone.

## CITATIONS

- Short literary citations up to three lines will be integrated to the text between quotation marks, followed by parentheses with the author's last name, year of publishing and the page. Citations with more than three lines must stand out with a bigger side spacing to the left (double tab), without quotation marks, followed by parentheses with the author's last name (if not

mentioned before), year of publishing and the page from where it was taken.

- The reference to bibliographic remittances without literal citation must also be in the text itself, between parentheses, and not on a footnote. Example: Segundo Freire (2001, p. 45-46). At the end of the text a complete list of references must be included, in alphabetical order by author's last name, followed by at least the first complete name to simplify the identification. Examples:

## REFERENCES

### Book

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção memória da educação)

### Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: EDUNISO, 2008, p.169-182.

### Article

NORONHA, O.M. A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

### Article in Electronic Media

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.1139-

1166, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

### Thesis

REAL, G.C.M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007, 206p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

### Paper Presented in Events

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

### Documents

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

### Cases Other

Must observe the ABNT rules in effect (NBR 6023 de 2002).

### COMMENTS

The journal does not return submitted originals and informs readers that the contents of the published works are entire responsibility of the authors.



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,  
Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 28 e 29 - (2010)

⇒ **Pessoas Físicas** R\$ 30,00

⇒ **Institucional** R\$ 50,00

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Anexo cheque número: \_\_\_\_\_ Banco: \_\_\_\_\_ Valor: \_\_\_\_\_

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### FORMAS DE PAGAMENTO

##### À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

**Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88**

**Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:**

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-7411

✂

# **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

## **GRÃO-CHANCELER**

Dom Bruno Gamberini

## **MAGNÍFICO REITOR**

Prof. Pe. Wilson Denadai

## **VICE-REITORA**

Prof<sup>ª</sup> Angela de Mendonça Engelbrecht

## **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

Prof. Germano Rigacci Júnior

## **PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Prof<sup>ª</sup> Vera Engler Cury

## **PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS**

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

## **PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO**

## **CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

### **Diretor**

Prof. Pe. Paulo Sérgio Lopes Gonçalves

### **Diretor Adjunto**

Prof. Peter Panutto

### **Coordenadora da Pós-Graduação em Educação**

Prof<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Carvalho Machado

## **FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

### **Diretora**

Prof<sup>ª</sup> Luzia Siqueira Vasconcelos

# Artigos

Os percursos de trans-formações de professores de Educação Física Escolar: as fases de suas carreiras profissionais - **Franciele Roos da Silva Ilha; Hugo Norberto Krug**

Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas - **Jussara Midlej**

Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - **Carla Danieli Machado; Edilaine Dana de Lima; Adriana de Fátima Franco**

A publicização e a legitimação da educação não formal - **Valéria Aroeira Garcia**

Processos educativos em espaços de privação de liberdade  
**Elenice Maria Cammarosano Onofre**

Inclusão social na educação não formal: o Instituto Arte no Dique como experiência alternativa diante da crise do ensino escolar - **Valéria Diniz Toledo**



**PUC**  
**CAMPINAS**  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Escola-favela, conhecimentos, transgressão  
E poder - esses meninos não têm jeito? -  
**Rodrigo Torquato da Silva**

A moda e o celibato pedagógico: pressupostos éticos e higienistas na educação da década de 1920 - **Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes**

O início da escolarização primária no final do século XIX em dois núcleos Coloniais italianos - **Eliane Mimesse; Elaine Cátia Falcade Maschio**

Os autores clássicos e sua influência na construção do conceito moderno de infância -  
**Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves Prado**