



imagem retirada da internet

## EDUCAÇÃO E MEMÓRIAS

### **Movimentos Instituintes nas Escolas**

Célia Linhares e Ana Lúcia Heckert afirma a potência dos espaços públicos de educação  
*p.5*

### **Imagens-memórias do tempo e os ciclos escolares**

Leila Nívea e Rejany Dominick analisa a contribuição para o pensar-fazer da Escola contemporânea como espaço instituinte  
*p.22*

**E MAIS:**

**A brincadeira na leitura e a  
leitura na brincadeira**  
*p.31*

**Histórias e Memórias de  
professoras**  
*p.37*

**Uma prática pedagógica  
instituinte**  
*p.42*

### **Memórias e histórias políticas da educação pública brasileira**

Rita de Cássia mostra o conceito de autonomia em Anísio Teixeira  
*p.14*

# POLÍTICA EDITORIAL

ALEPH - Formação dos Profissionais da Educação é uma publicação eletrônica na internet produzida pelo Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação. Esta publicação é parte do projeto de pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação de Professores: Pontes com Múltiplas Mãos, financiado pelo CNPq através do Edital Universal 2002, coordenado pela Professora Célia Linhares e realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares

**Célia Linhares**

## COMISSÃO EDITORIAL

Editora Responsável  
Célia Linhares

Editora Executiva  
Ruth Ramiro

Conselho Editorial  
Léa da Cruz  
Estela Sheivar  
Rejany Dominick  
Juliana Antunes (Bolsista)  
Verônica Wernelinger (Bolsista)

Arquiteto e Designer da Informação  
Jessé Rodrigues

# POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

A Revista do Grupo de Pesquisa Aleph considera política e pedagogicamente importante a transparência no processo de seleção dos artigos escolhidos, por entender que trabalhando nesta perspectiva contribuimos para uma aprendizagem coletiva e democrática. Neste sentido, decidimos criar em nossa revista uma "seção" onde apresentamos os pareceres dos artigos aprovados, proporcionando aos leitores conhecer as razões, em que nos apoiamos para a publicação dos artigos.

Acreditamos ainda, que este fazer dialógico, além de nos estimular, incentiva também nossos colaboradores na elaboração de seus textos. A conversa que se estabelece entre nós, através dos pareceres, pode contribuir para ampliar debates e pluralizar o pensamento educacional.

# EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

## Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação.<sup>1</sup>

Por Célia Linhares e Ana Lúcia Heckert<sup>2</sup>

### ***Iniciando a conversa***

Nossa atualidade tem demarcado como desafio a construção de rumos mais respeitosos e solidários que afirmem a vida em vez de amesquinhá-la. Nosso tempo, marcado por moralizações, segregações, disputas e preconceitos de toda ordem, nos convoca a reinventar as práticas políticas e o modo como temos lidado com a nossa existência.

Quando a vida escorre entre os dedos, numa espécie de jogo em que uns valem mais que outros, merecem viver mais e melhor do que outros, jovens e crianças expressam em seus cotidianos a expectativa de construir seu presente com outras tonalidades.

Aprisionados em verdades manufaturadas e requentadas ao sabor dos interesses da ocasião, os continuísmos vão ensinando que os interesses pessoais . que devem prevalecer, que a busca de sucesso é que deve reger a vida.

Contudo, em meio a esta racionalidade cínica, frestas e poros denunciam inconformismos, indignações, invenções que almejam fazer da vida uma obra bela e ética, como nos lembrava Foucault (1995).

Em nosso cotidiano de trabalho com as escolas, com as políticas públicas de educação, vemos profissionais, estudantes de todas as idades, mães e pais interrogando-se acerca do sentido da escola e buscando afirmá-la como um espaço vivo de trocas, de criação, de expressão dos diversos modos de vida. Mas essas esperanças vão sendo asfixiadas, na escola e na

sociedade, como mercadorias em desuso, ao mesmo tempo em que outros projetos de vida e de sociedade se afirmam, instituindo outras formas de produção, de convivência e de educação, ainda que com pouco reconhecimento político das frestas que vão abrindo. Porém, nesse presente se formam abismos que provocam uma das mais terríveis dificuldades políticas, existenciais: a evasão de horizontes de futuro. Se estamos ameaçados de um aprisionamento no presente, pronto a traduzir-se em inércia ou ativismo reprodutor, este confinamento está relacionado ao modo de produção de bens, materiais ou culturais em prevalência na atualidade: um capitalismo fascista que se intensifica.

Não basta gritar contra isso, é urgente captar os mecanismos sociais que “inocentemente” se instalam e permanecem como se fossem os mais naturais e familiares possíveis. Nessas condições, a vida se divorcia de suas interfaces, revigorando inclusões diferenciais e cristalizações; incluindo grandes parcelas da população no lugar de dejetos e sucata, tornando-nos irreconhecíveis uns para os outros, expondo a vida a ser leiloadada num varejo de suas partes.

Por isso mesmo, iniciamos nossa discussão chamando para a importância de confluirmos em nossos empenhos para potencializar a redefinição da escola como instituição social.

Afinal reconhecemos que no lugar do futuro, o capitalismo fascista vai instalando uma volúpia por consumir que

desvaloriza reminiscências e, sobretudo, desencoraja os exercícios de perspectivar a vida, sabotando-nos o direito de sonhar, como uma conjunção de ações existenciais e político-pedagógicas.

Não há dúvidas de que com o desdobramento desses processos que minam nossa capacidade de diferir e criar, também se expande um mundo, cada vez mais desenraizado, sem vínculos afetivos com a vida, com a sociedade, com a humanidade, onde os sujeitos são empurrados para um cortejo de espetáculos e triunfos, cujo preço é a rendição progressiva aos processos de reificação do mercado.

Se estes embates penetram em todos os interstícios sociais, cabe-nos aqui aproximarmos da escola, buscando fortalecer algumas relações que fazem esta instituição social fagular em sua dignidade, por retomar embates e projetos que marcaram eticamente sua trajetória.

É por isso que não podemos deixar de considerar as margens como realidades flutuantes, brotando como sopros nas supostas centralidades do poder, desenhando bordas como sulcos abruptos ou cordilheiras inesperadas. Importa atentar, como nestes embates em que estão em jogo os exercícios ou as obstruções de autonomia, caem nos ombros de professores e de estudantes uma culpabilização por supostos fracassos da escolarização. O que não podemos deixar de ressaltar é que esta é uma estratégia para aliviar e omitir as responsabilidades não atendidas pelo Estado e pela própria sociedade.

A cada vez que são divulgados dados acerca dos baixos níveis de aprendizagem ou das dificuldades impostas pelo desemprego, e pela violência generalizada, há sempre vozes apontando a culpa dos estudantes e as carências de formação de professores, ao mesmo tempo em que insistem em soluções radicais que tomam a competição como soluções, não só infalíveis, mas únicas, sem deixar de mencionar a criminalização dos movimentos sociais e a jurisdicionalização da vida. Isso para não falar nas propostas do agravamento das punições penais, com a diminuição das idades dos jovens para efeito de sanções legais.

O que fica emudecido é que tanto as desigualdades sociais, como as padronizações e coerções de processos culturais e educacionais, resultam de complexas inter-relações do sistema político-econômico internacional com parte dos setores dirigentes e intelectualizados de nosso país, resultando em uma influência decisiva e funesta nas nossas escolas.

Desse modo, não podemos deixar de atentar para essas soluções “comprovadas”, verdadeiros empreendimentos sorrateiros, onde evidências brutais são “amaciadas,” com diferentes ordens de sutilezas. Desfocando a problemática dos direitos educacionais e dos deveres educacionais do Estado e dos poderes públicos, os problemas escolares passam a ser analisados e proclamados como se fossem conseqüências de relações de causas e efeitos. Este tipo de prática e concepção procura apresentar a instituição escolar, de forma isolada de toda uma malha que lhe constitui, qual seja a das interdependências sociais e históricas.

O que vimos percebendo é que os investimentos em formação de professores tem significado a

aplicação dos modelos instituídos de formação ou aperfeiçoamento docente como de comprovada eficácia. Modelos que vão afastando professores de um trabalho coletivo de buscas e construções, sobrecarregando a escola com tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas. Os resultados desses processos têm se mostrado não só insuficientes, mas desastrosos e devastadores de tempo, de dinheiro, e, sobretudo, de esperanças. Terminado o período das mal chamadas “capacitações”, da implantação de ‘novos’ (mas muito velhos) modelos de gestão, os professores voltam a se encontrar não só com os mesmos desafios sociais, educacionais e escolares, mas com a denegação de experiências instituintes, sufocadas por conta de “soluções” pontuais e descontextualizadas de sua vida e de sua realidade política, econômica e cultural. No lugar de produzir novas perguntas, inaugurar a elaboração de outros problemas, incentiva-se a apresentação de soluções utilitárias para questões requentadas. Tudo funcionando como se não houvesse enigmas civilizatórios que nos atravessam, cobrando de cada um de nós humildade, persistência e audácia para construirmos juntos signos de uma inteligência coletiva e amorosa, que não desconsidere nem as seduções e os tormentos desta encruzilhada política nem, tão pouco, as fissuras que se reabrem com o sopro de projetos e utopias dos que nos antecederam, nesta procura de ampliar a vida. Como diz Mia Couto, escritor moçambicano, é necessário não abrir mão do direito fundamental que é o direito à indignação. Ou seja, de interrogarmos o nosso presente e o que estamos fazendo de nós mesmos.

## ***Os movimentos instituintes e a formação de professores***

As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Uma e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte.

Do nosso ponto de vista, as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

As práticas institucionalizadas, aliançadas com percursos que vêm de um passado vencedor, participam de um “cortejo triunfalista” e creditam a si mesmas o mérito de tantas vitórias. Sustentam conhecer o que pode ter êxito e tributam aos movimentos instituintes ameaças de colocar a perder uma civilização que até agora deu certo. Deu certo?

Por sua vez, as experiências instituintes estão sempre em “devir”, trafegando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de

profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam.

Parece difícil falar de experiências instituintes na sociedade e na escola, quando o que tende a dominar a cultura hegemônica são traços de uma fragmentação consumista que parece não atentar para as possibilidades emergentes que perpassam a vida e o cotidiano escolar.

Em nossas redes de trabalho, tais como o Aleph<sup>3</sup> buscamos criar um espaço-dispositivo de materialização de pesquisas-intervenções, promovendo debates que nos permitam não só avaliar as fronteiras dos discursos relativos à formação dos professores, mas, sobretudo, detectar as travas que nos têm mantido em limites reprodutores, apoiando, com mecanismos escolares, os esquemas de desigualdade que mantém nossa sociedade fraturada. Por isso, procuramos girar os ângulos de análise, como uma tentativa de estremecer as matrizes desta forma de racionalidade rigidamente hierarquizadora que nos constitui.

Propomos retomar o legado de tantos que antes de nós lutaram por formas mais pluralizadoras, de educação e aprendizagem, como espaços por onde pudessem transitar mais vida, mais liberdade e mais saberes. Entendemos que só há sentido em investir em formação de professores, se esse processo for capaz de se articular e, de alguma maneira, afetar as formas de organização do trabalho, os modos de produção da existência, desestabilizando as práticas que atravessam o cotidiano nas escolas.

Com o objetivo de intervir nas políticas de formação de professores, no processo de

trabalho e gestão que se efetua nas escolas, buscamos compreender os movimentos instituintes que se engendram nas escolas públicas. Neste sentido, nos importa destacar que os avanços teóricos/tecnológicos/metodológicos não têm força para redimensionar a escola, caso não estejam conectados a outros princípios ético-estáticos que estremeçam a racionalidade hegemônica com suas exigências de participação e solidariedade.

A reinvenção da escola requer aliança com as lutas e resistências políticas que alimentam as memórias e os projetos escolares e de formação de professores, e são por estas alimentadas, se apoiando nas experiências para recriá-las. Demanda, portanto, afetar-se com os movimentos instituintes, que irrompem no chão das escolas e das sociedades, afirmando outros processos de aprender e ensinar, como exercícios de autonomia que se renovam.

### ***Processos instituintes: memória e esquecimento***

A história da escola no Brasil vem deixando ao largo, no esquecimento, experiências que têm ousado revirar a escola e afirmá-la como direito de todos e de qualquer um. Por considerar que o registro de tais experiências é fundamental para fazer revigorar uma memória das lutas pelo direito à escola é que temos investido no mapeamento e análise de experiências educacionais tecidas no chão das escolas e que, por serem pouco visíveis ou emudecidas, não ganham relevo e não são compartilhadas por outros profissionais implicados com a educação escolar, principalmente a pública.

A escola pública brasileira, no cume de um processo de crescimento provocado pela ampliação da

matrícula no ensino fundamental, nos anos 90, tem percorrido uma trajetória em que, de “locus” de aprendizagem e ensino escolar, desliza para um tipo de organismo assistencial.

Neste processo, tem lidado cotidianamente com a ameaça de ser considerada não são um espaço empobrecido, tanto de cultura como de conhecimento e, em alguns casos, como um lugar onde a população infanto-juvenil marcada para sobrar “precisa” ser confinada. Importa sublinhar que a crise que vivemos não é só econômico-financeira, mas representa uma produção de onde não escapa nenhuma das dimensões civilizatórias.

Por isso é tão importante atentar para as opções político-culturais e educacionais da nova direita, com suas tradições colonialistas e escravocratas, que vem adquirindo um caráter peculiar no Brasil, ao mesmo tempo em que não podemos silenciar a tenacidade dos movimentos instituintes ou de resistência. Por estas razões a escola, como uma instituição social que é, vem sendo obrigada a repensar-se e a refazer-se, para que os saberes e os trabalhos escolares façam sentido para professores e estudantes, como instrumentos para uma existência, uma escola e uma sociedade mais emancipável e feliz.

De tudo isto decorre um tipo de filiação teórico-política que permeia nosso trabalho. Nosso propósito não é o de fazer pesquisas que avaliam e diagnosticam, externamente, o sucesso ou o fracasso escolar, mas acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo o saber dos que trabalham em educação, com exercícios de autonomia e participação coletiva, conjugando-se com movimentos sociais que vão mostrando que um mundo mais solidário também tem



possibilidades de estar sendo gestado também com a participação das escolas.

Estamos convencidas de que a importância de investigar as propostas e experiências educacionais, que vimos denominando como instituintes, reside na percepção de que nos faltam instrumentos para apreendermos práticas pedagógicas que podem ampliar nossas análises acerca da formação e trabalho dos profissionais da educação. Ao negligenciarmos a força destes processos instituintes, facilitamos o enfraquecimento da escola, deixando revigorar crenças de que esta instituição estaria presa nas malhas das supostas obsolescências das instituições públicas. Abdicando de soluções totais e dogmáticas, entendemos que estes processos instituintes mostram que é possível afirmamos outras relações pedagógicas, diferentes daquelas que foram acumuladas em países como o nosso em que políticas de favores e terrores mantiveram a instituição escolar em uma terrível subalternidade política e epistemológica, conservando esse *modus operandi* até os dias atuais (ainda que com novas técnicas e roupagens discursivas).

As vias que se insinuam para outro tipo de políticas públicas em educação são as que potencializam a ampliação dos campos de diálogo com as demandas sociais – principalmente daqueles grupos historicamente desqualificados e negligenciados pelas elites dominantes – a fim de que sejam gestados encaminhamentos coletivos que enfrentem os entraves ético-políticos do nosso tempo.

Embora estas experiências instituintes sejam portadoras de uma imensa riqueza, também estão atravessadas por vários desafios. Ainda que tenham se efetivado

em vários municípios brasileiros, comungando dos mesmos princípios, com matrizes conceituais que se aproximam e de estratégias que confluem, elas têm uma articulação precária entre si e, mais ainda, com a formação de professores. Além disso, dadas as instabilidades políticas, principalmente em países como o nosso, um caráter transitório e provisório paira sobre essas experiências que se ressentem tanto dos revanchismos como do incipiente espaço de debate público, tão necessário para a vitalização da democracia brasileira.

A irrupção e a persistência destas propostas nos indicam um campo complexo no qual a educação pública no Brasil está mergulhada, e não nos cabe forjar soluções e análises apressadas e simplificadoras com relação à problemática que lemos na cartografia de seus movimentos. Até porque, os encaminhamentos necessários não podem ser vislumbrados pela opção exclusiva dos profissionais da escola e dos estudantes, pois precisam ser construídas no encontro com outros campos do saber e outras práticas e atores sociais; entrelaçando esferas de conhecimento e ação.

Não serão soluções mirabolantes e nem técnicas modernas, que nos indicarão as pistas para criar outros processos escolares. Ao contrário, é necessário partir da "escola que somos", com suas memórias de resistências, com as narrações do saberes e fazeres dos seus trabalhadores e estudantes, para fabricar cotidianamente processos de significação que lhes facultem a legitimação de espaços sociais.

Conforme Benjamin (1996) indicou, ao ressaltar a dimensão irrequieta da memória, o fagulhar das reminiscências é um importante recurso; não para restaurar um passado perdido, mas sim para fazer da memória

um dispositivo de estranhamento do passado e do presente, acentuando virtualidades que não se atualizaram.

Entretanto, pouco conhecemos destes processos instituintes que reinventam a escola cotidianamente. Nosso olhar hoje se dirige muito mais para um fatalismo das crises econômicas e políticas que entende ainda a escola como uma correia de transmissão das tramas do capitalismo, minimizando a potência destas experiências, tornando-as indizíveis. Ou, em outro extremo, conserva a face redentora da escola para enfrentar os males da civilização advogando que cabe a esta instituição retirar crianças e jovens do lugar do 'risco social' em que se encontram. Sem enfrentar seriamente a discussão do que vem significando abordar os grupos mais pobres da sociedade como presumíveis cidadãos de 'risco social', as condições de vida destes grupos sociais correm o risco de serem naturalizados, e seus modos de vida desqualificados.

Em virtude destas e de outras tantas questões é que reafirmamos a existência de uma herança ética a ser contemplada e que se reafirma nas históricas lutas populares por participação no Brasil; e que ainda é silenciada e desqualificada no espaço escolar. Historicamente, a escola esteve divorciada da vida, não só em suas dimensões de troca cotidiana e popular, mas também na relação descontextualizada que manteve com as produções das ciências, da filosofia, da tecnologia e da arte.

Portanto, nosso interesse também se dirige a compreender como os movimentos instituintes apropriam-se desta memória de sonhos, utopias e lutas para ampliar a intensidade dos saberes. Se a escola está divorciada da vida e pouco estuda os saberes-fazeres nela



produzidos, este processo também se entranha na formação de professores e pode ser apreendido na separação entre os professores que fazem a educação na escola básica, daqueles que pesquisam, publicam e são reconhecidos como produtores de conhecimentos educacionais e escolares.

Superar estas tensões e conflitos não supõe um ato de vontade individual, mas implica construções coletivas que possam engendrar outra escola, conjugando-a com outra sociedade mais justa, mais amorosa. Pesquisar estas experiências, portanto, implica atenção a dimensões visíveis e legíveis, mas também àquelas invisíveis ou pouco compreendidas pelas ferramentas conceituais das quais dispomos atualmente.

O objetivo que contorna as pesquisas que realizamos é intercambiar as produções dessas experiências, não só contribuindo para um diálogo entre elas, mas também com os cursos de formação de professores. O que pretendemos não é generalizar o que encontramos como 'novo' nas práticas escolares, mas ampliar o debate e horizontes de alternativas ético-pedagógicas, visibilizar novos percursos, marcar diferenças que potencializem políticas educacionais que expressem e radicalizem, no sentido pleno da expressão, a democracia.

## **Compartilhando apostas e experimentações**

Neste artigo decidimos por compartilhar ações efetuadas no âmbito de políticas educacionais implementadas em três municípios brasileiros. Ainda que a pesquisa tenha sido realizada no período de 2002-2003, entendemos que é pertinente colocar em

discussão tais experiências em função das interrogações que provocaram no momento de sua irrupção. Consideramos, também, que é função política da produção acadêmica circular e trocar o trabalho que se produz no campo da pesquisa como forma de enfrentar as políticas do esquecimento tão em voga na era da descartabilidade em que vivemos.

Uma das etapas da pesquisa que realizamos abarcou propostas educacionais em desenvolvimento em três administrações públicas municipais: A Escola Plural em Belo Horizonte/MG, a Escola Cidadã em Porto Alegre/RS e a Escola Cabana em Belém/PA.

Nossos objetivos focalizaram os movimentos instituintes que são tecidos no cotidiano escolar e que expressam formas insurgentes – marcadas por exercícios de resistência que interrogam o padronizado e regulado, através de processos que expandem o campo das ações educacionais.

A escolha das três experiências escolares obedeceu a critérios tais como: a possibilidade de abarcar diferentes aspectos da realidade brasileira, em suas diferenças regionais, bem como de considerar seus diferentes graus de sedimentação. Como já nos referimos, pesquisamos três sistemas públicos de educação.

Ao investigá-los, propusemo-nos entender estes processos pedagógicos e escolares que vão se desenvolvendo nestas redes de escolas, para percebermos as técnicas, os funcionamentos e os movimentos que compõem estas práticas de aprendizagem e de ensino. Importava-nos compreender como se efetuavam suas permeabilizações com as ciências mais participativas e abertas, com a cultura popular, com a comunicação televisiva,

radiofônica e computadorizada. Objetivávamos, também, confrontar essas experimentações educacionais com os procedimentos contemporâneos de poder e de controle que disputam os rumos das ressignificações escolares e, portanto, dos processos de formação de professores.

Visávamos identificar as práticas de apropriação de saberes e fazeres, de aprendizagem e ensino, para entender como se realizavam as aquisições de conhecimento e como eram fortalecidas pelo respeito aos seus sujeitos, com suas experiências e saberes. Interessava-nos acompanhar como se efetuavam os processos de compartilhamento destes saberes, e de como se relacionavam com o reativamento de uma memória coletiva.

A pesquisa buscou acompanhar as conexões entre as práticas já instituídas e as instituintes, estudando os processos de ruptura e de afirmação instituinte, em contraste com os mecanismos conformistas que os travam e que permeiam ações de professores, estudantes, de seus pais e de diferentes instâncias sociais.

Destacamos que embora haja uma produção – sobretudo midiática, mas também com representações na pesquisa acadêmica – que atende a interesses políticos ligados à globalização de tipo neoliberal, dispostos a manterem a escola pública como um lugar de fracasso, sublinhamos o salto de qualidade empreendido pelos sistemas escolares que estudamos. Contudo, tal análise requer a utilização de outros indicadores de avaliação das políticas educacionais, ou seja, diferenciados do padrão mercadológico da produção em massa.

As visitas de estudos às três experiências escolares

mostraram tanto deslocamentos da instituição escolar, atribuindo-lhe outros lugares sociais e circunscrevendo outras concepções e práticas educativas, como também confirmaram o quanto esses processos, produzidos com uma multiplicidade de fios históricos, supõem texturas contraditórias.

Porém, grifamos alguns riscos que vão se delineando pari passu com os intensos avanços que os movimentos instituintes produzem nas escolas estudadas, dentre o quais destacamos: a) as forças instituintes tanto podem ser integradas às instituições pela via da reificação, perdendo sua potência criadora, como podem expandir os processos de invenção; b) as intervenções instituintes podem provocar transformações, que vão além das dimensões cognitivas, ao abalar convicções, afetos, ideologias e a própria autopercepção dos profissionais da escola, dos estudantes e seus familiares e da própria sociedade, gerando conflitos e tensões que não podem ser negligenciados.

Nas escolas visitadas, o processo escolar mantinha os professores permanentemente em equipes de trabalho que discutiam e decidiam desde os critérios de enturmação dos estudantes até as habilidades e conhecimentos necessários para cada faixa etária, organizando-as em ciclos em correspondência às fases da vida. Buscava-se, com isso, não só quebrar a noção de série e de turmas homogêneas, mas também substituí-la por uma outra concepção e prática de aprendizagem e ensino, permitindo que os interesses comuns fossem aglutinadores das diferenças e garantissem uma coesão capaz de sustentar a organicidade dos ciclos. Inerente a esta concepção, está uma noção importante, a dos processos de transdisciplinaridade<sup>4</sup>, que

valorizam as conexões entre saberes e fazeres e rompem com artificialismos pedagógicos, responsáveis por ensinamentos estéreis.

Neste sentido, foi decisivo o número de profissionais alocados em cada instituição. Na Escola Plural, a relação de professores era de 1.5 por turma. J. na Escola Cidadã, o número de professores variou de acordo com o ciclo. Finalmente, na Escola Cabana esta proporcionalidade encontrava-se em processo de definição. A ampliação do número de professores permitiu não só a constituição de iniciativas de reforço e complementação necessárias, mas também a participação destes profissionais em atividades de formação e sua atuação em formas diversificadas de pesquisa na escola, representando também uma forma efetiva de valorizar a ampliação de espaços de discussão e compartilhamento de experiências no espaço escolar. As discussões, seminários, cursos de formação e aperfeiçoamento, e as reflexões elaboradas conjuntamente somente são possíveis – sem prejuízo das aulas – em grande parte graças a este dimensionamento do corpo docente.

Estudando estas escolas, com tantos desafios a enfrentar, perguntávamos continuamente: como formar professores em nossas universidades, preparando-os para um exercício de autonomia que supõe tanto curiosidade e interesse teórico-conceitual no que vem sendo elaborado cientificamente, quanto interesse na apreensão da sabedoria popular?

Não adianta formar professor mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de

interligar os saberes da escola com os sabores da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens.

Ao mesmo tempo, não podemos negligenciar o esvaziamento da escola pública, no que se refere a situação de trabalho dos professores e que difere diametralmente daquela encontrada no nosso universo de pesquisa. Em muitos dos sistemas públicos de educação, constatamos que um considerável percentual de professores é constituído por profissionais contratados precariamente, sem direito às férias e tendo como remuneração – quando muito – o correspondente a um salário mínimo. Quando o cenário não é este, hoje assistimos ao privilégio de práticas de gerenciamento da escola voltadas a sua produtividade quantitativa e que tem esvaziado os possíveis encontros destes profissionais.

Em nome da organização da escola, da otimização de recursos, formas de gestão cada vez mais hierarquizadas e verticalizadas tem prevalecido. A introdução de modelos gerenciais, via ‘pacotes de empresas’ que tem como objetivo a criação e disseminação de sistemas de gestão, tem efetuado controles sutis do trabalho na escola, exacerbando um tarefismo planejado e pensado para e sobre o professor, nunca com ele. Além da intensa homogeneização do trabalho que estes sistemas de gestão tem implicado, os espaços coletivos de troca vem se tornando ‘perda de tempo’ útil.

Se professores descartáveis ainda fazem parte de uma realidade escolar teimosa, é animador reconhecer movimentos inéditos na educação que vão acolhendo forças instituintes, com

suas memórias de sonhos éticos ainda não realizados e que vão pulsando e nutrindo processos de reinvenção da escola.

Nossa pesquisa indicou, e as investigações que efetuamos em continuidade a este trabalho também vêm comprovando, que embora esta reinvenção da escola já sinalize seus movimentos de concretização, ela não prescinde de movimentos situados tanto no campo popular e educacional. Movimentos estes que estejam também conjugados aos espaços da gestão oficial, bem como aos avanços científicos e tecnológicos que abram possibilidades de ampliar conceitos e práticas, forjando novos discursos e ações.

Desse modo, é fundamental indagar como estes movimentos instituintes vêm se conjugando nos espaços públicos escolares e que tipos de formação de profissionais da educação vem sendo requeridos pelas práticas educativas exercitadas com estes movimentos.

O estudo dessas experiências nos levou a confrontar o exercício profissional dos docentes com as tendências em vigência nos cursos de formação universitária de professores. As entrevistas realizadas reforçaram nossa hipótese da existência de um abismo entre a realidade da Escola Básica e os Cursos de Formação de Professores. A maioria dos professores, e demais profissionais que atuam nas escolas, pouco sabe sobre movimentos instituintes nas escolas e sobre este esforço diversificado no Brasil e no mundo. Mas, não podemos negar os movimentos instituintes que interligam universidade e escola básica e, entre estas e os movimentos político-sociais, ético-estéticos e teóricos que enfatizam a participação, a mais ampla possível.

Alguns movimentos que observamos na pesquisa

realizada merecem destaque. Nessas experiências percebemos um empenho pela construção de uma participação democrática expansiva, traduzida em políticas vivas para a atração e a permanência de grupos de crianças e jovens, muitos beirando os riscos e ameaças em sua própria sobrevivência.

Outro aspecto que sublinhamos é a aposta permanente na participação dos professores nos rumos da escola e para seu aperfeiçoamento contínuo.

Chamou atenção também o incentivo aos processos de participação dos familiares e da própria comunidade nos rumos da escola. Um exemplo fecundo é a participação dos pais e comunidade nos Conselhos de Escola, em que todos são convocados para planejar e acompanhar a distribuição do orçamento para a escola e sua proposta político-pedagógica.

Ressalta-se ainda a busca de aproximação da escola com a vida e a vida social. Aludimos não só as concepções de educação escolar que estão impregnadas de respeito à vida, à diversidade cultural, à produção popular, mas também a aproximação das escolas com as famílias dos estudantes e com a própria comunidade; revigorando os processos de aprendizagem social ao desenvolverem saberes escolares conciliados com os desafios da vida.

Por fim, ressaltamos o esforço em exercitar essas políticas por meio do fortalecimento do protagonismo dos docentes na elaboração de programas, no processo de organização do trabalho, da atenção compartilhada ao cotidiano escolar, lendo suas questões e suas indicações de encaminhamento dos problemas, das decisões pedagógicas colegiadas, e principalmente, da criação de oportunidades para a

formação permanente dos professores. A atenção voltada para a construção de processos democráticos na escola se expressa nas formas da gestão escolar, conectada as concepções e práticas que tendem a pluralizar os saberes – relacionando-os à memória das lutas, aos projetos e necessidades populares – e no incremento do diálogo e do debate dos conflitos que irrompem na escola.

### ***Novos desafios, novos dilemas, outras invenções***

Por considerar que a escola pública é constituída de relações híbridas e complexas, navegamos na contramão de dois movimentos avassaladores da escola pública, com graves ressonâncias na formação dos educadores e da vida política nacional: a tendência de apenas registrar fracassos no âmbito escolar, principalmente público, sem criticar o padrão avaliatório; e a propensão de esvaziar a escola, a sociedade e o Estado de suas responsabilidades educacionais.

As experiências que pesquisamos, e tantas outras que vigoram em nosso país, afirmam práticas que arguem a falência da escola pública como espaço de aprendizagem e de compartilhamento de experiências. Se há políticas que incrementam o sucateamento da escola pública, também somos interpelados por exercícios de resistência que expandem a dimensão pública da escola, uma vez que esses exercícios dizem respeito à experiência concreta dos sujeitos tecida coletivamente.

Nosso desafio é ampliar os vetores de comunicação entre essas experiências de modo a enriquecer e problematizar os processos de formação de professores, como também para fortalecer movimentos instituintes em sua potência disruptora e inventiva.

# ARTIGO

Frente aos apelos e invenções de nossos dias atuais, que conjuga desde a eleição do primeiro presidente negro na história dos EUA, as ações bélicas de Israel na faixa de Gaza, a criminalização dos movimentos sociais por parte considerável do poder judiciário brasileiro, o ataque moral (e medieval) de parte da igreja católica brasileira aos direitos das crianças e das mulheres, até violência que tem feito a vida desfiar-se em brutal fragilidade, dentre outros tantos dilemas, entendemos que o assinalamento da potência de várias experiências tecidas no chão da escola é para nós um dispositivo de interpelação de nosso presente.

Sem maiores experiências inventivas, insiste-se em velhos comandos e teclas que já não mais respondem. Talvez seja oportuno perguntarmos: perdemos nossa capacidade de experimentar o mundo, a vida, ou a congelamos em velhos e obsoletos paradigmas? Vários são os movimentos que têm se insinuado por entre as frestas do cinismo institucionalizado em nosso país. Tais movimentos se expressam no hip hop dos jovens, em sua deserção de práticas escolares que não acolhem a vida que varia, nos modos de vida que reinventam e nas redes de economia solidária.

Outras formas de política, de educação e de convivência vem sendo experimentadas, usinando outras cidadanias. Mas também pode ser exercida nas escolas, quando os repetecos da educação bancária são desprezados para que a vida das aprendizagens e ensinagens nos unam nos passos incertos e felizes de quem constrói outras formas de conhecer embebidas num fluxo de vida■

## Notas

<sup>1</sup>Parte das reflexões deste artigo foi compartilhada na Revista Presença Pedagógica, volume 11.

<sup>2</sup>As autoras são, respectivamente, professoras da UFF/RJ (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF) e Prof. Colaboradora do Programa de P.s Graduação em Psicologia Institucional; e Prof. da UFES/ES (Departamento de Psicologia) e Prof. Permanente do Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional.

<sup>3</sup>O ALEPH mantém uma Revista bimestral que trata de Formação de Professores e Experiências Instituintes em Educação – cujo endereço eletrônico é [www.aleph.org.br](http://www.aleph.org.br) e um Centro de Referência em Experiências Instituintes em Educação e Formação dos Profissionais de Educação.

<sup>4</sup>Transdisciplinaridade tem como proposta interrogar a noção de disciplina, indagando acerca da constituição histórica dos saberes. As disciplinas são provisórias e parciais, porém se formalizaram como campos de saber hierarquizados e isolados que se naturalizaram como verdades universalizantes. A transdisciplinaridade não se propõe à justaposição de saberes, ou a um novo olhar sobre objetos já dados/constituídos, mas sim a construção de outros objetos. A transversalidade é um convite à criação de novos problemas, novas perguntas.

## Referências

- BENJAMIN**, W. Magia e técnica, arte e política. S.o Paulo: Brasiliense, 1996.
- FOUCAULT**, M. História da Sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.1. \_\_\_\_\_ Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: **RABINOW**, P.; **DREYFUS**, H. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universit.ria, 1995.
- LINHARES**, C. Um continente a ser apropriado: a escola que somos. In: Linhares, C. (Org) Políticas do Conhecimento: velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999.
- LINHARES**, C.; **HECKERT**, A.L. Movimentos instituintes na educação pública. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 11, n. 66/nov-dez, p. 30-39, 2005.

# DOSSIÊ TEMÁTICO

## Memórias e histórias políticas da educação pública brasileira: O conceito de autonomia em Anísio Teixeira

Por Rita de Cássia de Almeida Costa<sup>1</sup>

Pensar o pensar, como uma produção histórica, é um dos grandes desafios das teorias políticas e das políticas educacionais..

Célia Linhares

### Resumo

A partir da reflexão sobre os princípios que orientam o Plano de Desenvolvimento da Educação, do atual governo, que declara como objetivo principal da educação pública, a construção da autonomia, promove-se um retorno ao passado para analisar como Anísio Teixeira concebeu essa relação educação pública/autonomia em seu plano de organização de um sistema democrático de educação para o Brasil. Resgatam-se aspectos do sentido da autonomia em seu discurso em defesa da educação como direito de todos, buscando compreender as condições materiais que o produzem. Defende-se que esse olhar histórico pode contribuir para um melhor entendimento das políticas educacionais do país, para além da esfera do Estado.

Palavras – chave: políticas educacionais, autonomia, educação pública

### Abstract

From a reflection on the principles that guide the current government's Education Development Plan, which declares the construction of the autonomy as the main objective of the public education, we promote a return to the past in order to analyze how Anísio Teixeira conceived the relation between public education and autonomy in his organization plan for a democratic educational system for Brazil. We retrieve some aspects of the meaning of autonomy in his speech in defence of education as a right for everybody, trying to understand the material conditions that yield to it. We argue that this historical look can contribute for a better understanding of the contexts of the educational policies of our country. Key-words: educational policies, autonomy, public education.

### Primeiras palavras

Como pesquisadora e professora há trinta anos na rede pública federal, venho refletindo nos últimos anos sobre os diferentes contextos que configuram as políticas educacionais, da elaboração

às práticas realizadas. A partir de perspectivas teóricas marcadas pelo questionamento à primazia das determinações econômicas sobre o campo político e pelo questionamento aos modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática social como verticalizadas, me aproximo das análises que, destacando a centralidade da cultura, concebem os processos políticos como parte de uma vivência social que é sempre simbolicamente mediada. Particularmente, a partir das contribuições de Stephen Ball<sup>2</sup> (1994, 2000, 2006), busco compreender hoje, como pesquisadora, o contexto da prática nas políticas educacionais, contexto onde as definições legais são reinterpretadas e recriadas. Com Linhares (2007), entendo que as políticas educacionais não se limitam às problematizações e teorizações de normas, linhas reguladoras de ação que emanam do Estado. As relações de interdependência entre Estado e sociedade, como nos mostra Linhares, evidencia a importância de se relevar problemáticas políticas como as memórias educacionais e as experiências instituintes<sup>3</sup> em educação pública, com vistas a identificar e fortalecer movimentos que ampliem em extensão e intensidade as formas de participação social, econômica, cultural e educacional como interfaces constituintes da experiência política.

Esse trabalho busca, assim, privilegiar a dimensão histórico-cultural na reflexão sobre políticas educacionais. Da leitura do texto onde o atual ministro da educação, Fernando Haddad, apresenta à sociedade brasileira um amplo plano de ação<sup>4</sup> das políticas e programas de governo em curso, envolvendo os diferentes níveis da educação, é possível identificar que os princípios e fundamentos apresentados estão ancorados na defesa da educação como direito de todos e que, de forma recorrente, o texto associa a educação à construção da autonomia, sendo esta proclamada “o objetivo da educação pública” (p.40). A ênfase na autonomia, ao longo do texto, suscitou alguns questionamentos.



Mas afinal, de que autonomia se está falando? Para quem e com que objetivos? Numa perspectiva mais ampla, questiona-se: de que maneira os discursos circulantes, no campo educacional, são base para a produção de sentidos nas políticas educacionais, em seus múltiplos contextos, em uma determinada época? De que forma essa relação educação/autonomia construída no documento pode ser compreendida à luz de suas particularidades históricas?

Foram essas questões que me mobilizaram a lançar um olhar histórico sobre o processo de constituição de políticas educacionais, problematizando os sentidos atribuídos à autonomia, com o objetivo de contribuir para o entendimento de seu uso nas políticas educacionais atuais no Brasil. Assim, para situar o conceito de autonomia, num discurso contemporâneo que proclama, como se fossem ecos da modernidade, a defesa da *educação como direito de todos*, buscarei em Anísio Teixeira, algumas chaves de leitura que me ajudem a melhor compreender as questões aqui apresentadas.

Minhas inquietações, traduzidas até aqui nessas primeiras palavras, me conduzem do atual Plano de Desenvolvimento da Educação, ao plano de organização de um sistema democrático de educação para o Brasil elaborado por Anísio Teixeira, nos anos quarenta do século passado. Como fio condutor dessa reflexão, o conceito de autonomia.

## **1) Apresentando a questão: o Plano Nacional da Educação e a ênfase na autonomia**

Em abril de 2007, o ministro da educação, Fernando Haddad, apresentou à sociedade brasileira os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo atual governo no âmbito da educação, lançando o que denominou “Plano de Desenvolvimento da Educação”. Um plano executivo ancorado, segundo o explicitado no texto, em princípios voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição Brasileira. Um plano concebido, a partir da necessidade constatada de se enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais no país. Como respostas a esse desafio, propõem-se enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, *única forma de garantir a todos e a cada um, o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontades* (p.4).

Da leitura do documento em tela podemos identificar um discurso que reconhece na educação *“uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia”* (p.5) Concebida aqui como um processo de formação de indivíduos

capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo, a “educação para a autonomia”, aqui preconizada, atravessa todo o texto, nos diferentes programas que o integram.

Contrapondo-se à visão fragmentada da educação que, segundo o documento, teria predominado no país até recentemente<sup>5</sup>, o plano apresenta um discurso em defesa de um sistema nacional de educação, que não poderia ser artificialmente segmentado, de acordo com conveniência administrativa ou fiscal, mas, ao contrário precisaria ser tratado com unidade, da creche à pós-graduação.

Essa visão sistêmica da educação aparece como corolário da autonomia do indivíduo, na medida em que, de acordo com o texto só ela garantiria a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos (p.10). Questões como financiamento, regime de colaboração, cadeia de responsabilização, sistema nacional de avaliação, entrelaçadas com questões como direito do educando, constituição de subjetividades, desenvolvimento de competências e desenvolvimento da criatividade, atravessam o texto, nos mostrando de que forma o governo, com os hibridismos que acompanham os movimentos da história, busca dar organicidade e sentido às suas definições legais, que elege a autonomia como expressão de seu discurso “democratizante”. Antigas questões, novos problemas? Novas questões, antigos problemas? Como situar o conceito de autonomia nas políticas educacionais?

A tentativa de construir um referencial interpretativo, que possibilitasse matizar os sentidos que esse conceito assumiu em diferentes momentos da história educacional brasileira, encontra-se presente em trabalhos como os de José Mário Pires Azanha (1993) e de Thereza Adrião (2006). Ambos procuram analisar o sentido de “autonomia da escola” no período correspondente ao lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o confrontam nas políticas educacionais de períodos mais recentes de nossa história.

Azanha identifica que no Manifesto dos Pioneiros a palavra autonomia aparece apenas duas ou três vezes e está relacionada a uma preocupação em se constituir um fundo especial, além das verbas de orçamento, destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que, assim, ficariam a salvo das injunções estranhas à questão educacional (p.38). Para Adrião, apesar de o conceito não se apresentar explicitamente no pensamento educacional daquele período, a autonomia das escolas estaria associada a uma visão descentralizadora do Estado e à flexibilização curricular, para atendimento das especificidades

regionais (p.49). Esses trabalhos fornecem algumas lentes para o estudo aqui proposto, ainda que se restrinjam a uma única perspectiva: a da autonomia escolar.

## **II) Lançando um olhar histórico: o plano de organização de um sistema democrático de educação para o Brasil de Anísio Teixeira<sup>6</sup>**

Anísio Teixeira, em sua trajetória, ao longo de quarenta anos de vida pública, construiu um discurso em defesa de uma educação democrática. Um discurso situado num campo de embates políticos em permanente negociação de sentidos e que denota a sua explícita intenção de intervenção nesses contextos.

Da análise dos princípios filosóficos que configuraram a educação escolar tradicional, especializada e alheia à vida cotidiana, fortemente marcada pelo dualismo grego – conhecimento empírico ou prático x conhecimento racional - Anísio sustenta a sua defesa por uma nova escola, moderna, prática e eficiente, a ser progressivamente construída, a partir dos fundamentos da ciência experimental, ancorados na unificação desses dois campos de conhecimento. A partir dos ideais da Revolução Francesa, ancora seu pensamento no universalismo, ao defender uma escola para a formação do cidadão comum da democracia. Como intelectual preocupado com a construção de uma esfera pública que contemplasse o indivíduo moderno, um cidadão que não seria um “súdito”, Anísio criticava a sociedade que formava os homens nas próprias matrizes estáveis das classes, instituições que incorporavam a família e a religião, como suas forças modeladoras e adaptadoras. Esses homens não estariam preparados para compreender o progresso e dirigir a moderna sociedade industrial e seu sistema científico e impessoal de trabalho. Nem estariam preparados, nesses novos termos, para buscar a sua unidade e integração social.

Rocha (1996), ao analisar o pensamento educacional de Anísio Teixeira, aponta duas dimensões que o caracterizam: o entendimento substantivo de democracia, que o leva a atentar para a exigência de incorporação de todos os indivíduos em condições de igualdade e não de forma seletiva e a sua análise social que se pauta por valores de liberdade individual e política, que resgatam a noção de individualidade sem separar o homem do cidadão, além de acentuar a dimensão da sociedade ao invés da do Estado. Destaca, ainda, a crítica de Anísio à concepção liberal fundada na “soberania do indivíduo” e numa noção de liberdade como ausência de restrições (1996, p.194). Sem dúvida, salienta o autor, uma forte influência da filosofia social e política de John Dewey em seu

pensamento, como já foi apontado por diversos autores.

A forma democrática de vida defendida por Anísio exprime a convicção de que, a despeito da desigualdade dos indivíduos, existiria em todos eles, um mínimo de inteligência que os capacitaria à participação na experiência social, contribuindo para a sociedade. Com Rocha, entendo que para me aproximar do conceito de autonomia, seria importante compreender de que forma Anísio relaciona educação e democracia, indivíduo e sociedade, em seu plano educacional.

Da leitura de sua obra, identifico que, ao apontar a intrínseca relação entre Estado democrático e educação, Anísio assinala: “*Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o laissez-faire se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável*” (1996, p.42). Anísio identifica duas alternativas possíveis para esse planejamento.

Uma delas seria o planejamento total à força, característico dos regimes totalitários, onde a educação visaria preparar um indivíduo capaz de servir ao totalitarismo. A outra seria um planejamento gradual e consentido, que ele caracteriza como o de um regime democrático, onde a educação teria que formar um indivíduo para servir à democracia.

Contraopondo-se ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não democrático, Anísio constrói toda sua argumentação em defesa de uma sociedade democrática e científica, que, assim, exigiria essa segunda forma de planejamento. Conjugando teoria e experiência, elabora o seu plano democrático de educação para o Brasil, a partir de uma análise apurada da história da sociedade brasileira e de argumentos conceitualmente fundamentados na filosofia da educação e em um programa de ação nos moldes do liberalismo de John Dewey. Apontando para uma renovação cultural, a partir da valorização da ciência, do industrialismo e da democracia, apresenta uma concepção mais ampla de educação e, em cada etapa da elaboração do plano, os fundamentos democráticos que o conformam.

Segundo Anísio, uma política de força impediria o funcionamento da democracia, já que entende que uma forma democrática de vida se fundamenta na confiança na razão humana, devidamente cultivada; na participação de todos na formação da sociedade, com o desenvolvimento de suas possibilidades e no enriquecimento do pensamento individual de cada ser humano. Defende que, com as condições necessárias de liberdade (entendida como liberdade de inteligência e não como ausência de restrições à ação), o

homem aprenderia a controlar seu comportamento no interesse da convivência humana. Condições sociais e escolares, enquanto medidas concretas, planejadas e executadas com essa finalidade. Na escola, por meio de um programa de atividades que levasse a um pensamento reflexivo, o aluno aprenderia a “viver inteligentemente e a participar responsabilmente da sua sociedade” (1971, p.13) Podemos perceber que, em Anísio, liberdade e responsabilidade andaram juntas na educação escolar. Na escola por ele preconizada, o aluno, passo a passo, conquistaria o caminho para o que ele considerava a sua emancipação.

Desse modo, compreendo que para Anísio, a liberdade não seria ausência de restrições, mas autodireção, disciplina compreendida e consentida, responsabilidade voluntária e a igualdade não seria o fácil nivelamento, mas oportunidade igual de conquistar o poder, o saber e o mérito, pela via da educação. Sua aquisição envolveria, assim, processos organizados, planejados e voluntários.

A reconstrução da sociedade brasileira, preconizada por Anísio, coloca a educação escolar como um problema público (não se trata de vantagem – “a educação não é privilégio”); como um direito de cada indivíduo e dever da sociedade politicamente organizada. Essa educação teria que ser capaz de inculcar atitudes como o espírito de objetividade, de tolerância, de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo, que a ciência a cada momento lhe traz. Para uma sociedade democrática, a educação produziria o homem racional, independente e democrático, que estaria preparado para viver a sua vida entre grandes forças impessoais e distantes, sem perder, no entanto, as qualidades pessoais e o senso de pertencer à sua sociedade. Educação democrática para todos, indivíduos livres e responsáveis, sociedade politicamente organizada. A autonomia no plano de educação de Anísio começa a se delinear.

### **III) Refletindo sobre o conceito de autonomia em Anísio.**

Da leitura dos textos de Anísio, é possível identificar que a tese central que orientará a construção de seu plano é a de que a implantação desse regime de inteligência e liberdade não seria algo que se pudesse promover por atos de vontade, nem pela simples não interferência governamental, mas seria o resultado de um sistema de educação estendido a todos e de extrema eficácia; de um sistema de pesquisas científicas, livre e de um sistema de informação pelo livro, jornal, rádio e televisão, de imparcialidade garantida. Anísio, pelos diferentes acessos, que sua trajetória profissional lhe permitiu percorrer, procurou reunir estudos e evidências, visando formular a sua teoria

democrática da educação, que, segundo ele, deveria ser incorporada à organização legal e institucional da educação, por intermédio dos sistemas estaduais de educação estabelecidos pela Constituição Federal de 1946.

Privilegiando as dinâmicas sociais locais na busca de uma integração mais ampla da sociedade, no plano apresentado por Anísio, não haveria espaço para um Estado tecno-burocrático e centralizador. Tal projeto exigiria a ampliação de suas funções e responsabilidades, visando oferecer aos indivíduos as condições necessárias para a sua participação numa sociedade democrática. A descentralização da educação se caracterizaria para ele, como uma atitude tática de confiança na natureza humana. Seria a condição para uma interação educativa válida científica e eticamente.

*A descentralização educacional que assim propugnamos não representa apenas medida técnica que está, dia a dia, mais a se impor, mas também um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder, a impedir os estrangulamentos da centralização e dificultar a concentração de força que nos poderia levar a regimes totalitários(1971, p.39).*

Ao examinar as dimensões que remetem à questão da autonomia dos sistemas educacionais frente ao Estado, no discurso empreendido por Anísio Teixeira na proposta de regulamentação do Conselho Estadual de Educação e Cultura do Estado da Bahia, como um órgão de representação da sociedade, de caráter deliberativo e não apenas consultivo<sup>7</sup>, Rocha (1996) discute a tradução de seu pensamento em ação. O anteprojeto de lei orgânica, da lavra de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Cultura da Bahia, segundo o autor, tirará partido das definições constitucionais, federal e estadual baiana, para demarcar a sua proposta de autonomia educacional. (p.196) Ação estratégica que deixando as marcas de seu pensamento, conservou o seu ideário de gestão da educação pela sociedade e buscou a continuidade das políticas de educação para além das situações governamentais. Ideário construído não somente por sua reflexão filosófica e social, mas também por suas vivências político-educacionais.

Confiar taticamente na nação, na sua capacidade de pensar e agir de forma descentralizada, o desenho de uma escola, que não poderia ser imposta e moldada pelo centro, mas produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, porém una, nos objetivos e aspirações comuns. A partir dessas premissas, Anísio elabora sua crítica às políticas centralizadoras.



Criticando a verticalização das políticas, Anísio fala em *dever democrático do governo de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de ao mesmo tempo lhe dar a mais delicada especialização* (1971, p.33).

Nesse sentido, ao pensar uma política educacional mais ampla, Anísio postula um sistema de administração onde o universal se encontre com o particular, via descentralização, explicitada aqui como autonomia que garantiria à escola inserida ao meio local, vitalidade e dinamismo, balizados na liberdade com responsabilidade. Um sistema que contempla o local como espaço de autonomia. Poderíamos, então, falar em autonomia da escola?

*A reconstrução educacional da nação terá de fazer-se com essa liberdade e esse respeito pelas suas condições, como afirmação suprema da nossa confiança no Brasil, a cujo povo, hoje unificado e enérgico, devemos entregar, com o máximo de autonomia local, a obra de sua própria formação.* (1971, p.46)

Para ROCHA (p.215), o que Anísio chamou de autonomia escolar não seria outra coisa senão a autonomia do setor de política pública de educação. De acordo com o autor, a despeito de ressaltar o vínculo cultural, educacional e pedagógico da escola, especialmente a primária, com a dimensão local e comunitária, aí situando o impulso vital do processo educativo, em nenhum momento Anísio se refere à autonomia da unidade escolar, como acentuam hoje os proponentes da autonomia. Concordo com Rocha, mas gostaria de acentuar, no entanto que, em seu discurso, Anísio se refere o tempo todo à autonomia educacional, e que essa não pode ser reduzida à interpretação de autonomia da escola, nos moldes aclamados nos dias atuais.

Defendo que, para entender o conceito de autonomia, em Anísio, é necessário compreender, em sua dimensão histórica e teórica, de que forma ele o constrói em seu discurso, ao longo de sua trajetória. Como exposto, anteriormente, Anísio demonstra uma preocupação constante com a organização de um sistema de educação estendido a todos e de extrema eficácia. Arrisco afirmar que o movimento de Anísio pela descentralização da educação estaria relacionado à perspectiva de assegurar o “*espírito de ensaio e experimentação*” que deveria presidir a implantação e a expansão dos serviços de educação e cultura.

E é o próprio Anísio que declara: “*Dentre as instituições a fortalecer em sua luta pela eficácia está, mais que qualquer outra, a da escola*” (1996, p.130). Para Anísio, as fontes de educação não estariam nas leis rígidas, mas na perícia, competência e visão dos

seus servidores. Entendimento que os legisladores deveriam ter, dando aos professores, por exemplo, a autonomia consagrada na constituição<sup>8</sup>, autonomia, nela, zelosamente guardada. Autonomia que deveria “tirar os serviços da educação da engrenagem burocrática da máquina estatal, normalmente emperrada e morosa (p.159).

Assim, a partir dessa perspectiva, entendendo ser possível identificar algumas chaves de leitura para compreender o conceito de autonomia em Anísio, no esteio de seu plano de construção de uma educação para todos. Dentre os seus vários estudos sobre Anísio Teixeira, Nunes (2000) analisou suas realizações, a partir de dois ângulos: o da educação popular, relativa à formação de crianças, adolescentes e adultos e o da formação de intelectuais. Na perspectiva da educação popular, a escola concebida por Anísio seria o espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor, com livros, revistas, recreação, saúde, professores bem preparados, além de um ambiente em que os agentes sociais cultivassem o sentimento de responsabilidade pela escola, enquanto instituição pública.

Do ponto de vista da formação de intelectuais, o projeto de Anísio passaria pela criação de instituições que formulassem intelectualmente a cultura humana, fossem pólos de irradiação da ciência, literatura e filosofia e tivessem a pesquisa como um valor e a vinculasse à docência Nunes destaca a habilidade de estrategista de Anísio, que, segundo ela, colocava os órgãos sob sua condução, como o INEP<sup>9</sup>, não só a produzir pesquisas que dessem suporte ao seu projeto, como também a oferecer, através do resultado dessas pesquisas, subsídios para um planejamento educacional.

Para a execução desse planejamento, convênios eram realizados entre o INEP e as secretarias de educação estaduais, patrocinando equipamentos para as escolas e cursos de aperfeiçoamento docente, visando à formação de um profissional atualizado e competente. Segundo Nunes, não seria por acaso que, ao mesmo tempo em que criava o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, capitalizava a luta pela escola primária e pelo controle da formação docente (Nunes, 2000, p.19).

A autora argumenta, assim, que haveria uma intencionalidade em Anísio, ao buscar coordenar diferentes ações, aparentemente desconexas. Para Nunes, a meta seria a maioria do povo brasileiro, não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo da construção de sua autonomia. Com uma educação voltada para o desenvolvimento, a juventude brasileira estaria habilitada à tomada de

consciência desse processo de autonomia nacional (p.21).

Concordo com Nunes, sobre a intencionalidade de Anísio, ao coordenar diferentes ações. Entendo que sua habilidade de estrategista seria movida por sua determinação de comprovar cientificamente sua teoria democrática da educação. Defendo que, além de habilidoso estrategista, Anísio se pensava cientista. Sua hipótese de uma sociedade justa e igualitária dependia, assim, da educação para ser posta à prova. À prova experimental da ciência. Como um bem social, essa educação democrática precisaria ser criteriosa e eficazmente construída, disseminada, e, acima de tudo, protegida de interferências externas que viessem a retardar ou desviar o seu curso.

Defendo que Anísio procurou experimentá-la, por diferentes vias, em diferentes contextos. E um dos ensaios principais se daria no interior da escola pública. Nesse ensaio, seria preciso controlar as variáveis do processo, que poderiam interferir nos resultados. Seria preciso assegurar, assim, a eficácia da escola. Combinando métodos científicos e valores morais, articulando o local e o universal, o singular e o plural, Anísio, concebeu o seu plano democrático de educação para o Brasil, a partir de um amplo diagnóstico dos problemas que deveriam ser enfrentados.

Segundo ele, o sistema escolar brasileiro representava *“o caso mais profundo de desajustamento entre a nação real, em marcha para a posse de si mesma, e as suas instituições escolares, herdadas de um período de mimetismo e imitação social, sem autonomia e autenticidade”* (p.87) Nunes ressalta uma dimensão do conceito de autonomia em Anísio, por ele próprio explicitada: a autonomia da nação. Mas em que termos essa autonomia se daria? De que forma ela se expressaria no plano educacional de Anísio Teixeira, em seu discurso em defesa de uma educação para a democracia e de uma escola para todos?

Compreendo que ela estaria situada na centralidade conferida por Anísio à educação, na busca gradativa da grande integração da sociedade democrática. De indivíduo a indivíduo, de escola à escola, de comunidade à comunidade, com uma sociedade politicamente organizada, a educação, construindo coletivamente a sua autonomia, poderia fluir livremente, tecendo os fios da democracia que forjariam a nação brasileira. Ao conceber a educação escolar como um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada, o sentido de autonomia atravessa todo o discurso de Anísio, como um horizonte a ser perseguido: o de tornar a educação livre das amarras da burocracia estatal, da irresponsabilidade e formalismo dos serviços civis comuns da administração brasileira,

dos abalos políticos, dos atropelos, dos males da rigidez e da uniformidade, bem como, dos males da dispersão e da fragmentação.

No projeto de reconstrução da sociedade brasileira, em marcha para a posse de si mesma, Anísio teria defendido, ora de forma incisiva, ora de forma sutil, a autonomia para a educação, enquanto condição para a realização daquele projeto. E, assim, passo a passo, ele teria buscado materializá-la, em diferentes contextos. Na fundamentação do Capítulo de Educação e Cultura, na Constituição do Estado da Bahia, no ano de 1947, Anísio declara:

*Tenho quatorze anos de lutas dentro dos Governos, procurando reivindicar para a educação a autonomia que me parece indispensável ao desenvolvimento de seus serviços* (1996, p.118).

No lugar de mantê-la sob a tutela de um poder central, Anísio, no clima de reconstitucionalização do país, fala em responsabilidade solidária entre União, Estados e Municípios e dentro do espírito de organizar politicamente a sociedade e de nela confiar, defende órgãos colegiados de composição leiga – os Conselhos de Educação, exercendo o poder, com autonomia administrativa em suas esferas de competência. Idéias materializadas na Constituição Federal de 1946.

*Autônomos e responsáveis, integrados em seus respectivos meios, de composição leiga e não técnica, teríamos, confiando a tais Conselhos a educação, entregue a formação dos brasileiros à própria sociedade brasileira, em sua diversidade local, em sua variedade regional e em sua unidade nacional.* (1996, p.84)

Afastando os serviços de educação do magma de problemas gerais da máquina de governo e sob a vigilância próxima e constante da comunidade local, a educação, seria organizada e administrada sob a forma de serviços autônomos e locais, contando com recursos próprios, assegurados constitucionalmente<sup>10</sup>. A partir dessa base financeira descentralizada, Anísio buscava obter os elementos que estenderiam a autonomia até os municípios, possibilitando-lhes solucionar o problema da educação. A responsabilidade da educação, assim, se define, se multiplica e se localiza.

Ao buscar compreender o conceito de autonomia em Anísio, a partir da perspectiva aqui apresentada, percebi a importância de associá-lo a outros dois conceitos presentes no discurso de Anísio: o de liberdade e o de responsabilidade, discutidos anteriormente. Dentro do contexto analisado, a autonomia da educação, preconizada por Anísio, representaria uma educação que passaria a ser autodirigida, como ele, assim, esclarece:

*Autonomia não é anarquia. Libertada da intromissão estranha, a educação será responsável perante si mesma. Não se isola, mas integra-se em si mesma, na sua consciência profissional, no magistério que serve e na sociedade que a serve. (1996, p.122)*

Autonomia da educação. Autonomia para a nação brasileira.

#### **IV) Considerações Finais**

Educação livre da intromissão estranha. Educação responsável perante si mesma. A partir desse breve diálogo com Anísio, podemos refletir se a autonomia, não se constituiria num processo de luta permanente, e não um modo de administrar que a reduziria apenas à operacionalização de procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos, colocando-os para funcionar de forma descentralizada. Esses modos descentralizados, usados, em diferentes momentos históricos como “marcas” da autonomia, esboçam previamente o lugar, o tempo e o conteúdo do que deverá ser gerido autonomamente.

Hoje, no PDE, a autonomia encontra-se relacionada à defesa de um sistema nacional de educação, que não poderia ser artificialmente segmentado, de acordo com conveniência administrativa ou fiscal, mas, ao contrário precisaria ser tratado com unidade, da creche à pós-graduação. Autonomia sob a tutela do Estado?

Dentro desse contexto, como analisar criticamente um discurso que proclama uma “educação para a autonomia”? Como compreender as “finalidades sociais da educação” defendidas hoje e o papel da escola nesse contexto?

A breve análise histórica aqui empreendida nos mostra que o peso das tradições culturais nacionais, os constrangimentos próprios de cada contexto de escolarização, o trabalho de reinterpretação dos atores no campo escolar não podem ser menosprezados. Ball (2000) nos ajuda a refletir sobre essas questões na atualidade, quando aponta que pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas, são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão.

Em um discurso combativo e coerente com tudo aquilo que pensou, difundiu e realizou, Anísio Teixeira construiu o seu plano para uma educação democrática. Ao buscar influenciar na elaboração das políticas educacionais ou, ao buscar participar diretamente, de sua elaboração e execução, de acordo com as condições que os cenários políticos lhe apresentavam, Anísio nos ajuda a refletir, hoje, sobre a perspectiva defendida por Ball, de indissociabilidade entre os contextos que integram

#### **Notas**

<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro. rita.etfq@gmail.com

<sup>2</sup>Stephen Ball defende a existência de três contextos políticos primários, indissociáveis, que se situam num ciclo contínuo de políticas, a saber:  
a) contexto de influência, onde os discursos políticos são construídos e onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam neste contexto, diferentes redes de sociabilidade;  
b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto;

c) contexto da prática, onde as definições são reinterpretadas e recriadas.

<sup>3</sup>Um olhar atento aos processos instituintes que fermentam no chão das escolas. Este é um dos objetivos propostos por Linhares (2001, p.13), almejando acentuar seu caráter disruptor com relação às formas estabelecidas ao fabularem invenções [...], que se alimentam de sonhos de justiça e autonomia, tantas vezes dados como vencidos.

<sup>4</sup>Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. PDE. Ministério da Educação. Acessível em <http://www.mec.gov.br>.

<sup>5</sup>Níveis, etapas e modalidades de ensino estariam sendo tratados como se não fossem elos de uma mesma cadeia, que deveriam se integrar e se reforçar mutuamente (p.7).

<sup>6</sup>O detalhamento desse plano educacional e a sua tradução, em diferentes propostas de políticas educacionais elaboradas e defendidas por Anísio Teixeira, nos anos quarenta, como, por exemplo, a proposta de Lei Orgânica de Educação e Cultura do Estado da Bahia, encontram-se organizadas em seu livro Educação é um direito. TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 1996.

<sup>7</sup>A Constituição baiana de 1947 estabelece o Conselho Estadual de Educação e Cultura como um órgão autônomo, administrativa e financeiramente.

<sup>8</sup>Aqui Anísio se refere à Constituição do Estado da Bahia, 1947.

<sup>9</sup>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>10</sup>A Constituição Federal de 1946 estabeleceu a obrigatoriedade de dotar o Estado de serviços educacionais, com recursos não inferiores a de 20% de sua renda ordinária.



as políticas educacionais, desde o momento onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação até a interpretação ativa pelos profissionais que atuam no contexto da prática.

Ao buscar inventariar os sentidos atribuídos à autonomia no pensamento educacional de Anísio Teixeira, dialogando, assim, com a nossa herança intelectual, pude compreender que os discursos circulantes nas políticas educacionais não podem ser compreendidos fora das relações materiais que os constituem. Em Anísio, o conceito de a autonomia estava intimamente relacionado à sua teoria liberal, não podendo ser entendido sob um ponto de vista individualista, mas a partir do modo como ele associava indivíduo e sociedade, educação e democracia.

Enfrentar a desigualdade de oportunidades educacionais, desafio que Anísio assumiu, nos termos das particularidades históricas de sua época. Desafio que a realidade atual ainda nos impõe, em novos contextos.

Afirmar a contemporaneidade de Anísio é partilhar com ele, como nos mostra Nunes, a defesa irrestrita com o comprometimento da sociedade e dos poderes públicos com a educação, para além, de “palavras de ordem”.

Antigas questões, novos problemas? Novas questões, antigos problemas? As políticas educacionais são processos complexos e contraditórios. Caminhos sinuosos, marcados, na maioria das vezes, por descontinuidades, atropelos e esquecimentos. Como educadores, precisamos compreender quais são os “*reais móveis da ação*”. Precisamos identificar os movimentos instituintes, que como destaca Linhares, “não emergem em redomas de vidro; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre passado e futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida” (Linhares, 2001).

Anísio nos convida, assim, a sacudir o conforto dos lugares instituídos e a assumir a nossa responsabilidade social, diante dos problemas contemporâneos da educação. E é com esse espírito que, a partir desse olhar histórico sobre o processo de constituição de políticas educacionais, problematizando o conceito de “autonomia”, que retorno a minha pesquisa, percebendo a indissociabilidade entre a sua dimensão intelectual e política■

## Referências

- ADRIÃO**, Theresa. Autonomia para a escola brasileira: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. *Dialogia*, São Paulo, v.5, 2006.
- AZANHA**, José Mário P. Autonomia da escola, um reexame. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, FEUSP, v.1, n.1, 1993
- BALL**, Stephen. J. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham Open University, 1994.
- \_\_\_\_\_. Education policy and social class. The select works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006.
- BRASIL, MEC**. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. PDE. Ministério da Educação. <http://www.mec.gov.br>.
- DEWEY**, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1956.
- LINHARES**, Célia Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública Cuiabá* v. 16 n. 31, 2007
- \_\_\_\_\_. Experiências instituintes em escolas públicas. Memórias e projetos para a formação de professores. Projeto de pesquisa ,CNPQ, 2001.
- LOPES**, Alice. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez 2006.
- NUNES**, Clarisse. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Rio de Janeiro, 1991.
- Tese de doutorado, PUC.
- \_\_\_\_\_. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.73, Dez/2000.
- ROCHA**, Marlos B. Mendes. Anísio Teixeira ou um projeto mais feliz de moderno. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, Posfácio.
- TEIXEIRA**, Anísio. *Educação é um direito*. 2ª Ed. RJ: Editora UFRJ, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola*. 5ª Ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1968.

## Imagens-memórias do tempo e os ciclos escolares:

### contribuição para o pensar-fazer da Escola contemporânea como espaço instituinte

Por Leila Nivea David e Rejany Dominick

Cada subjetividade traz em seu corpo as marcas da história humana, da cultura local na qual está imersa e marcas de suas próprias experiências. Cada um de nós, professores, carregamos imagens-memórias<sup>1</sup> da racionalidade dominante em nossa cultura, mas também estilhaços, fragmentos e fios de nossas vivências ímpares com as muitas formas de fazer e pensar o mundo. Somos, ao mesmo tempo, herdeiros de imagens-memórias de uma Modernidade cultural genérica e estamos profundamente marcados por aquelas geradas no ventre de nossa própria história cotidiana.

Assim, é sempre importante, embora não seja preciso – no duplo sentido apresentado por Fernando Pessoa - que cada um de nós se pergunte quanto tempo levou para aprender a andar? E para aprender a falar? Será que todas as pessoas levaram o mesmo tempo para aprender a ler e escrever? Todos sabemos andar de bicicleta? Por que não? Ah, diante das primeiras dificuldades e tombos alguém disse que você não era bom para isso... Possivelmente, hoje você não acreditaria e continuaria experimentando e aprendendo em seu tempo. Mas, será que na infância ou na juventude todos temos uma estrutura psíquica que nos permita tal resiliência<sup>2</sup>?

Não obstante às nossas diferenças, facilidades e dificuldades, tanto o leitor quanto nós, somos capazes de ler, escrever, correr e falar!!! E o processo de alfabetização, ainda continua em nossas vidas? Nos alfabetizamos em diferentes platôs da existência e aprendemos, a cada dia, na relação com os outros. Mas, por que a escola tem, ainda hoje, prazos estipulados para o aprendizado de determinados conteúdos? Por que o tempo tem sido marcado por ano e para cada ano há uma determinada quantidade de conteúdos que precisam ser ensinados e aprendidos em certos trimestres? Quem estipulou tal tempo? Quem selecionou tais conteúdos de ensino? Por que uns conteúdos e não outros?

As questões aqui apresentadas fazem parte de uma trama que vem sendo tecida há mais de quinhentos anos no ocidente e que se entranhou em nossas maneiras de fazer a educação escolar de tal forma que nos custa muito acreditar que pode haver uma arte de fazer diferente desta que está marcada em nossa memória. Buscando no baú da memória

histórica, identificamos no conceito de tempo um fio que pode nos ajudar a entender um pouco mais sobre a racionalidade que domina o nosso fazer-pensar a escola e os processos cotidianos de aprender e de ensinar.

Nosso objetivo neste texto é apontar elementos que nos ajudem a identificar, em nossas maneiras de pensar e de fazer, alguns elementos que possam melhorar nossa compreensão e o diálogo crítico com as propostas dos ciclos escolares. Desejamos identificar o potencial instituinte presente nesta perspectiva de organização pedagógica da escola que vem se tornando política pública no Brasil. Identificamos que tal política pode ser um caminho democratizante, dialógico entre os diferentes ritmos de vida, de aprendizado e com os múltiplos saberes que estão presentes nas culturas.

O “tempo” é um conceito central para se pensar os ciclos escolares e tem sido identificado na escola como um desafio para todos. Na perspectiva de Fischer (2004, p. 33) “os tempos da escola seriada são os tempos da sequência, da linearidade, da previsibilidade”. A seriação escolar é uma construção Moderna e a idéia de tempo seqüenciado e controlado tem a mesma datação.

Sabemos que o tempo não é igual para todos, o tempo não pode ser confundido com a sua mensuração. O tempo é vivência, é interação e, como afirma Fischer, citando Melucci:

*Há um tempo cíclico, como aquele do mito, no qual os eventos retornam idênticos a si mesmos com poucas variantes e se manifestam no corpo, nas emoções, nos sonhos, como sintomas, imagens e comportamentos repetitivos. contemporaneamente ontem e amanhã, o meu tempo e o teu, aqui e em outro lugar. (2004, p. 37)*

Contudo, tal perspectiva não é consensual hoje. Em outros tempos e em outras culturas o conceito de tempo também tem passado por transformações e é uma discussão que tem envolvido filósofos, cientistas, artistas, religiosos e o homem cotidiano.

***Estilhaços sobre o tempo no pensamento ocidental.***

A humanidade começou a preocupar-se com o tempo cronológico a partir do momento em que deixamos de ser nômades e iniciamos o cultivo da terra. O céu foi a primeira referência e a posição dos astros um indicador temporal. Acredita-se que as constelações foram o primeiro referente de época. Quando a constelação de gêmeos, por exemplo, estava no ponto mais alto do céu era a época de gêmeos e de plantar determinado alimento. Quando a constelação de câncer estava no ponto mais alto do céu e nascia uma criança, esta era identificada como “nascida em câncer”. E assim, esse referencial, dentre muitos outros, continua presente na cultura contemporânea, com diferentes interpretações.

Na antiguidade vamos encontrar instrumentos que já possibilitavam o cálculo das horas diurnas e noturnas, como o relógio solar e o merkheth (horas noturnas), ambos egípcios. No entanto, o tempo para os pensadores gregos pré-socráticos estava muito mais ligado à questão da origem, ordem e transformação da natureza do que ao tempo cotidiano. Na Teogonia de Hesíodo, que viveu entre os séc. VIII-VII a.C., encontramos três gerações de deuses que representam três experiências de temporalidade. Foram três gerações que se sucederam no poder. Conta-nos, assim, Hesíodo (1992, p.113):

*Terra primeiro pariu igual a si mesma Céu constelado, para cercá-la toda ao redor e ser aos Deuses venturosos sede irresalável sempre. Depois de gerar Urano – uma primeira expressão do tempo –, Gaia (Terra), é fecundada repetidamente pelo Céu constelado que, à noite, a cobre com seu manto de estrelas.*

Desta interação nascem as Montanhas, o Mar, o Oceano, a Memória e tantos outros Deuses. Também é parido Cronos – outra dimensão do tempo –, de curvo pensar, e que para manter-se eterno no poder devora seus filhos, criando uma perspectiva de tempo repetição. Urano havia profetizado que um filho de Cronos iria pôr fim ao seu violento reinado, mas Rhéia, a passagem, a corrente, o fluxo, o verbo (...), quem sempre acompanha o passar no tempo porque é sempre movente para o futuro” (Santoro, 1995, p. 169), cansada de ver seus filhos sendo devorados, suplica aos pais, Terra e Céu, que lhe ajudem a compor um artil que ocultasse o filho que estava para nascer. Ao dar à luz a Zeus (Raio) entrega à Cronos uma pedra envolta por um coeiro que o devorador engole. Terra recebeu Zeus na vasta Creta para nutri-lo e criá-lo. Este

*cresce e liberta seus irmãos do ventre Cronos: são os Olímpicos, geração de luz, que se insurge contra a geração de Cronos, os Titãs. Grande batalha acontece, a Titanomaquia, da qual saem os Olímpicos vencedores. Novo governo se instaura e permanece dominante por sobre as outras forças da temporalidade,*

*das quais é também, expiador e vingador: governo de Zeus, radioso, senhor do instante. (Santoro, 1995, p. 169-70).*

Como mito, essa história do tempo se perdeu e outras imagens-memórias de tempo foram sendo gravadas em nossa corporeidade.

Chauí (1996) afirma que no período pré-socrático dominava a idéia de que não teria havido qualquer criação do mundo. Isto significa dizer que o mundo, ou a natureza, é eterno e que tudo se transforma em outra coisa, sem jamais desaparecer, embora a forma particular que uma coisa possua desapareça com ela, mas não sua matéria. O astrônomo grego Aristarco de Samos apresentou pela primeira vez, no século III a.C, uma teoria que afirmava ser o sol o centro do universo. Hawking (1997) afirma, com base no pensamento de Aristóteles, que viveu nos séc. IV a.C., que o mesmo não concordava com a idéia da criação porque ela contém muitos indícios da intervenção divina. Acreditava, portanto, que a raça humana e o mundo que a circundava sempre tenham existido, e vão continuar existindo indefinidamente. Os antigos consideravam ainda o argumento sobre o progresso, (...), e respondiam-lhe afirmando que tinha havido dilúvios, periódicos ou outros desastres que, em sua recorrência, devolviam a raça humana aos primórdios da civilização (p. 26).

Na idade média, entre os séculos IV e V, Santo Agostinho também fez algumas reflexões sobre o tempo, que ele dividiu em três: presente, passado e futuro. A visão teocêntrica de tempo e geocêntrica de universo se articulam para responder às questões da época, que passavam necessariamente pelo crivo da igreja Cristã, centro de saber da idade média.

Dominando o mundo ocidental, a concepção oficial da igreja sobre o universo começa a ser ligeiramente arranhada em 1514, quando Nicolau Copérnico publicou, anonimamente, sua idéia de que o sol fosse o centro estático em torno do qual a Terra e os planetas se deslocavam em órbitas circulares. A teoria heliocêntrica fez, quase cem anos depois, Galileu sentir o sopro da morte quando afirmou que o sol era o centro do universo. Quase um século se passou antes que essa hipótese fosse considerada com seriedade (Hawking, 1997).

O conceito de tempo inicia seu entrelaçamento com o de espaço e com o de movimento dos planetas. Já no final do séc. XVII, Sir Isaac Newton publica o seu livro **Princípios da filosofia natural** no qual é desenvolvida a teoria de como os corpos se movem no espaço e no tempo, bem como uma complexa matemática para analisar tais movimentos. Ele definiu o tempo como uma grandeza absoluta, cuja passagem é sempre constante, independentemente do observador.

A idéia de que o universo sempre existira em estado imutável, desde sua criação em algum tempo finito no passado, era aceita pela maioria dos estudiosos. A absoluta aceitação de verdades eternas constituía-se no arcabouço teórico que organizava a visão do universo como eterno e imutável. Santos (1991) afirma que essa visão determinista e mecanicista de mundo foi o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia Moderna, que via na sociedade que começava a dominar, o estágio final da evolução da humanidade. Hoje um modelo estático e finito do universo é uma imagem amplamente superada pela ciência. O autor localiza no séc. XVIII o ápice da transformação sócio-científica que se iniciou no séc. XVI e afirma que tais transformações culturais, sem precedentes na história da humanidade, deixaram perplexos os homens daquele tempo: o tempo Moderno.

Na década de 1920, o astrônomo americano Edwin Hubble, tentando compreender e explicar o porquê da velocidade de afastamento das galáxias mais distantes de nós ser maior do que a velocidade de afastamento das mais próximas chegou à teoria de que o universo originara-se de um ponto inicial que teria explodido no passado. Esse fenômeno foi chamado de Big Bang e hoje é hegemônica a crença de que o universo está se expandindo há 13,7 (± 0,2) bilhões de anos<sup>3</sup>.

## ***O tempo Moderno***

O que é o tempo Moderno? A palavra “moderno” foi empregada pela primeira vez no final do século V e marcava o limite entre o presente Cristão e o passado pagão. Ser moderno, no entanto, foi assumindo uma conotação de transição do antigo para o novo e as idéias iluministas francesas, que atribuem ao conhecimento científico os ideais de perfeição, colam ao conceito de modernidade a idéia de avanço seguro, rumo ao aprimoramento social e moral. O passado românico e tradicional deveria ceder lugar ao presente-futuro de desenvolvimento racional e técnico. Essa necessidade de avançar rumo ao futuro estabelece uma noção de temporalidade igualmente destruidora e produtiva. O passado é deslocado para o campo do ultrapassado, a busca incessante no presente refere-se aos rumos do futuro. Essa busca, no entanto, vai contribuindo para a produção de uma subjetividade consumista que acelera a história gerando uma percepção de cotidiano descontínuo, que acaba por produzir a sensação de “falta do presente”. O tempo do mundo Moderno foi interpretado como algo cumulativo, linear e seqüenciado, um tempo positivo de crescimento e progresso das coisas.

No mundo social intensifica-se a preocupação com a quantificação do tempo. O relógio passa a mostrar os minutos expressando uma concepção de que a imagem Moderna de tempo é a da precisão. Esta é fruto e flor para o desenvolvimento científico e tecnológico; é o locus da história do aprimoramento e universalização do relógio e da cronometragem do tempo. Se no mundo pré-Moderno o tempo local era regido pelos sinos das igrejas das vilas e as horas sacras dos mosteiros eram critérios muito elásticos de tempo, se as necessidades humanas do corpo obedeciam ao fluxo biológico e o trabalho à necessidade da manutenção do grupo familiar (e do pagamento dos impostos), no mundo Moderno o relógio passa a ser um critério rigoroso, mais preciso do tempo astronômico e mais diretamente articulado ao trabalho humano e à produção de riquezas.

Com uma noção científica de tempo absoluto e a angústia de chegar logo às conquistas do futuro de forma estruturada, a modernidade se constrói na repetição de sua certeza temporal e busca com ansiedade o seu destino de sucesso prometido pela força política do liberalismo e das produções técnico-científicas que se articulam em um mesmo paradigma. O trabalho incansável é a forma para se atingir mais rapidamente o futuro. A produção se apodera do presente-futuro, e mesmo algumas das formulações do ideário comunista não se desvencilham desta noção de tempo prometido.

A modernidade se concretiza na busca repetida de um tempo que virá e esse tempo será de fartura, face à capacidade produtiva que o desenvolvimento científico do hoje-amanhã traria. No início do séc. XIX Marx relaciona produção, mercadoria, tempo e trabalho, captando o espírito do que vem a ser o conceito de tempo hegemonicamente presente naquela sociedade. Tal perspectiva avançou sobre o espaço-tempo da escola imprimindo-lhe uma marca que até o início do século XX poucos questionavam. O Tempo foi relacionado com a produção, com a geração de riqueza, time, nesta perspectiva, is money e, para produzi-lo, é preciso que a sociedade e o pensamento de cada sujeito fosse disciplinado. A escola passa a ser identificada como o espaço primordial para a propagação, para as novas gerações, desta forma de pensar e de viver no mundo, cujo paradigma dominante é o de uma cultura e de uma ciência que se industrializam, que identificam o mundo e os seres nele presentes com as máquinas do processo industrial.

As revoluções sociais, científicas e culturais que ocorreram ao longo do século XX, especialmente após a segunda guerra mundial, complexificaram o mundo, a categoria tempo enredou-se na tessitura múltipla da sociedade



industrial e, na ciência, o conceito de tempo entrelaçou-se com os vários campos da vida humana produzindo concomitantemente uma amplificação e a necessidade de relativizar o seu sentido. Da Arte à Antropologia, da Física à Pedagogia, o tempo ganhou novas e múltiplas leituras, mas será que tais ressignificações têm entrado pelo portão da escola? E pela porta dos cursos de formação dos professores nas universidades?

## ***O tempo na escola seriada***

Convidamos Paul Ricoeur para nos ajudar a lembrar que as culturas contemporâneas são herdeiras de conceitos, noções e vivências de tempos diferenciados. Fala-nos o autor que ao analisar os textos presentes no livro "**As culturas e o tempo**" ficou-lhe a pergunta: "não existirão 'concepções' do tempo e da história que possam ser traduzidas, transcritas e expostas de acordo com uma ordem 'conceptual' que torna inessenciais todas as maneiras de dizer?" (1975, p. 28). Ele afirma que ao conceitualizarmos estamos elevando a palavra acima da expressão própria da língua e do modo da linguagem, pois se assim não o fosse, não seria possível traduzir-se de uma língua para outra, ou mesmo dentro de uma língua de uma forma de expressão para outra. No entanto, a diversidade original e específica defende o conceito de sua universalização e, de fato, o tempo não é igual para as pessoas que vivem no campo e na cidade grande. Ele é vivido de forma diferente por uma jovem mãe, por uma criança de dez anos e por um homem aposentado. Um carteiro e um poeta não têm com o tempo a mesma relação. O pensamento humano "não produziu um sistema de categoria universal no qual se pudesse inserir um vivido temporal e histórico, também universalizável", nos afirma Ricoeur (1975, p.28). O tempo é, para o autor, uma categoria mestra não universalizável.

Contudo, adentremos ao espaço-tempo escolar ainda dominante em nosso cotidiano. Neste, o sinal bate e os estudantes caminham para a sua sala de aula. Um único professor solicita que todos abram o livro em uma determinada página. O conteúdo é explicado e o exercício deve ser feito por todos, naquele momento. Geralmente, o docente anota no diário da turma: matéria de hoje "tal". Essa cena pode acontecer no primeiro segmento do ensino fundamental, e é possível que o professor retorne ao conteúdo, com exercícios, em um outro dia. Contudo, se ela ocorre nos demais segmentos da educação básica, a próxima vez que o estudante terá contato com o tal conteúdo será por meio de exercícios passados para casa e, certamente, na

prova. O sinal toca, o livro é fechado e o estudante mergulha, de novo no seu tempo de vida, no qual a Internet, o funk, o futebol, a praia, o banho de rio ou tantas outras coisas que lhe interessa. Porque o tempo da/na escola continua a ser tão separado do tempo de vida?

É certo que cada um de nós fala a partir de um lugar, é de algum lugar que percebemos todo o campo cultural e é gradualmente que lhe captamos a diversidade e depreendemos um esforço situado para compreender que não podemos aderir a uma tradição sem relativizá-la, sem pensar nela em relação com as outras por nós vividas. Contudo, vamos convivendo com tal repetição e com uma certa distância do estudante com relação aos conteúdos escolares e não nos perguntamos: Porque o tempo escolar precisa ser tão separado do tempo de vida?

Mas afinal, o que é o tempo escolar?

Podemos iniciar pensando sobre tal questão a partir do que está exposto em alguns artigos da Lei n.º 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No art. 23 podemos ler que:

**Art. 23º.** A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo seguinte há uma definição mais detalhada e quantificada sobre o tempo escolar.

**Art. 24º.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

**I** - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

**II** - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

**a)** por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

**b)** por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

**c)** independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

**III** - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo,

observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

**IV** - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

**V** - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

**a)** avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

**b)** possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

**c)** possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

**d)** aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

**e)** obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

**VI** - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

**VII** - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Observamos que não há qualquer contradição entre a legislação e as propostas de organização da escola em ciclos. Identificamos por meio de conversas com profissionais de escolas montessorianas e de outras linhas construtivistas que a LDB de 1996 possibilitou que a lógica de organização do tempo e dos conhecimentos destas escolas fossem contemplados.

Contudo, ainda nos perguntamos: Por que dias letivos, ano letivo, bimestres/trimestres escolares? Existiriam outras possibilidades de organizar o tempo escolar? Qual a relação entre o tempo e o espaço? Quais são os espaços-tempo nos quais os sujeitos aprendem? Por exemplo, o tempo-espaço do recreio tem sido entendido como de aprendizagem? Os estudantes só aprendem quando o professor lhes ensina algo? O estudante tem sido levado a desenvolver seus mecanismos de inteligência e de autonomia intelectual? O que os estudantes estão aprendendo nas novas mídias e uns com os outros? Quais os conteúdos que

“interessam” aos estudantes? Temos certeza de que os conteúdos trabalhados por nós serão importantes para o futuro destes estudantes? Os produtores de currículo – editores de livros didáticos, equipes governamentais e equipes pedagógicas escolares – têm feito movimentos no sentido de explicitar e potencializar interações entre os conteúdos escolares e as realidades dos estudantes? O que os estudantes estão querendo aprender é igual ao que nós professores estamos ensinando? Tais perguntas suscitariam milhões de horas de debate e trilhões de folhas escritas. Não temos a pretensão de respondê-las aqui, contudo acreditamos que seja indispensável refletirmos e debatermos essas e muitas outras questões que têm sido feitas sobre a escola e os conteúdos escolares no mundo contemporâneo e futuro.

Em muitas escolas identificamos crianças, jovens e adultos não muito estimulados pelo contato com os conteúdos oferecidos. Muitos não se sentem com o menor desejo de se manterem em tal espaço que estimula a repetição e não se abre para a criação. Uma parte significativa do que é “ensinado” fica pendurada externamente à corporeidade, como brincos de papel e fita adesiva, sem interpenetrar os sujeitos, e prestes a escorregar pela vala do esquecimento, sem que os fios conectores dos conhecimentos significativos sejam tecidos na relação entre os sujeitos que estão convivendo naquele espaço-tempo, que deveria ser de aprendizagens, e a sua significação coletiva. Percebemos que os saberes da escola disciplinar estão ainda interagindo com a lógica dominante da produção em série e se distanciam daqueles com os quais contemporaneamente estamos lidando. A leitura, a escrita, as operações matemáticas e demais conhecimentos científicos básicos para a vida na sociedade coetânea, em geral, são apresentados sem conexão com a cultura.

Não estamos querendo apresentar ou achar culpados nem algozes, pois nós professores fomos formados nesta racionalidade e temos gravados em nosso corpo tal maneira de ser e de fazer no mundo. A maioria de nós repete o ritual que apresentamos em alguns parágrafos acima e justificamos a “dinâmica” de nossa sala de aula, devido à falta de tempo.

- “Temos muita matéria para dar e falta tempo”.

De fato, a forma como os conteúdos vêm organizados nos livros didáticos não possibilita a relação com os vividos dos estudantes. A quantidade de aulas que são ministradas pelos docentes da Educação Básica no panorama contemporâneo brasileiro também não possibilita que haja um envolvimento para a elaboração diferenciada. Os professores se sentem bastante solitários para



mudar a “dinâmica” de suas aulas, pois são cobrados pelos pais, pela direção da escola e até mesmo pelos mecanismos de avaliação nacional, que os estudantes saibam estes e aqueles conteúdos em tanto tempo. É próprio e naturalizado no trabalho docente que o conteúdo seja ensinado, cobrado nas provas e que aqueles estudantes que não souberem a lição sejam reprovados. O que acontece com aqueles que são reprovados? Repetem o mesmo ritual no ano seguinte... e no seguinte... e abandonam a escola. Acreditam que não são bons para isso e não vêem o sentido de se manterem em uma escola que não possibilita/estimula novos aprendizados!

Seria possível pensar e agir no tempo e no espaço escolar de outra forma? Será que estamos prisioneiros de uma imagem-memória Moderna de tempo, um tempo que se repete? Seremos devorados pela lógica do tempo de Cronos? Não conseguiremos caminhar na escola dialogando com o tempo que flui, o tempo de vida?

## ***O tempo como um conceito relativo***

Não podemos deixar de destacar aqui que os “tempos pedagógicos” não são os mesmos que os “tempos políticos eleitorais” e que estes têm se apresentado também fortemente ligado a lógica Moderna. Tal perspectiva é um forte fator interveniente nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Temos ciência de que o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos encontra, muitas vezes, barreiras postas pelo calendário político-eleitoral. Geralmente, são necessários alguns anos para que a mudança de habitus<sup>4</sup>, em especial ao que se refere às questões educacionais e que considerem a participação e a dialogicidade necessárias e indispensáveis para a estruturação de um movimento instituinte. Contudo, aqueles que ocupam cargos políticos têm a pressa do calendário eleitoral para apontar resultados e sobre essa questão, Chauí (1993) sinaliza que:

*o tempo da política é o aqui e o agora. (...) Além disso, a ação política se realiza como tomada de posição e decisão acerca de conflitos, demandas, interesses, privilégios e direitos, devendo realizar-se como resposta à pluralidade de exigências sociais e econômicas simultâneas (...) De todo modo, porém, a velocidade, a presteza da resposta política e seu impacto simbólico são fundamentais, e o seu sentido só aparecerá muito tempo depois da ação realizada (p. 15).*

Não obstante tal constatação temos presente, até mesmo para aqueles que estão mais ligados às políticas eleitorais, que as transformações sociais, científicas pelas quais estamos passando nos últimos 100 anos têm deixado muitos perplexos. Outros, entretanto, sequer perceberam que as

mesmas estão acontecendo. Moraes (1998, p.01) afirmou que "face ao movimento crítico que, em sua extensão e magnitude, tudo propõe desestruturar, frente à desestabilização de todos os parâmetros teóricos, a explicação mais singela e ao alcance das mãos, quase natural, é a de que estamos em clima e em tempos de crise e, portanto, de mudança de paradigmas".

Boaventura Santos (1991) corrobora com esse pensamento afirmando que no centro das transformações, especialmente as científicas, está o conceito de tempo e que este é um conceito relativo, assim como a própria medição do tempo é relativa. Chega a esta conclusão por um caminho pouco tradicional nas ciências sociais, pois vai embasar a sua argumentação nos seguintes acontecimentos científicos do século XX: na teoria da relatividade de Einstein; na mecânica quântica, no domínio da micro-física, de Heisenberg e Bohr; no Teorema da incompletude e nos Teoremas sobre a impossibilidade de encontrar, dentro de um dado sistema formal, a prova da sua consistência, de Gödel; e, finalmente, nos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia do final do século XX.

Os quatro acontecimentos estão interligados, mas é o primeiro deles – a Teoria da Relatividade de Einstein – que vai produzir a tensão inicial de ruptura com a imagem Moderna de tempo. Einstein fez a distinção entre a simultaneidade de acontecimentos presentes no mesmo lugar e a simultaneidade de acontecimentos distantes. Ele se coloca a seguinte pergunta: como o observador estabelece a ordem temporal de acontecimentos no espaço? Ao tentar respondê-la, ele cai em um círculo vicioso, pois para determinar a simultaneidade dos acontecimentos distantes é necessário conhecer a velocidade; mas para medir a velocidade no espaço é necessário conhecer a simultaneidade dos acontecimentos. Ele rompe com este círculo demonstrando que a simultaneidade dos acontecimentos distantes não pode ser verificada, pode tão só ser definida, e é, portanto, arbitrária. A teoria da relatividade nos forçou a mudar fundamentalmente os conceitos de tempo e espaço e, como nos afirma Hawking (1997), "devemos aceitar que o tempo não é completamente isolado e independente do espaço, mas sim que eles se combinam para formar um elemento chamado espaço-tempo", (p. 46).

Os avanços dos conhecimentos nos domínios da microfísica, da química e da biologia também contribuíram muito para a ruptura com a imagem newtoniana de tempo. A crise conceitual avançou e trouxe mudanças nas ciências da vida e da natureza, devido à experiências e vivências concretas. No entanto, podemos afirmar que, desde

o século XIX, no campo crítico das chamadas ciências sociais têm sido produzidas teorias e ações que se opõem às “certezas” e “verdades absolutas” que excluía uma grande parte da população dos espaços políticos, científicos e educacionais.

Muitas das teorias contemporâneas, em diferentes campos do conhecimento, introduzem os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até de consciência, que antes pertenciam apenas aos humanos. Não obstante a tal construção científica, no campo das políticas públicas e cotidianas ainda preservamos fortemente presentes aquelas concepções que estruturaram a mentalidade e as maneiras de fazer no mundo Moderno. É indispensável destacar que o mundo do trabalho contemporâneo é totalmente diferente daquele que nos foi brilhantemente representado por Charles Chaplin, no filme “Tempos Modernos”. Será que a escola deve manter-se prisioneira da lógica de organização de seu tempo-espaço atrelada à quantidade de conteúdos programáticos, seqüenciadamente ofertados e cobrados aos estudantes?

Um tempo-espaço que tenha a possibilidade de retorno, de saltos, de rupturas e redesenhos do e sobre o mundo precisa fazer parte da imagem-memória da escola. Creemos que uma outra imagem-memória venha a possibilitar uma desestruturação da hierarquia dos conhecimentos, ainda presente na escola.

Afinal, quais são os “ritmos” que as políticas educacionais, como a dos Ciclos, trazem para os tempos escolares, para as rotinas e práticas dos professores?

Os ciclos escolares mexem, bisbilhotam e estilham as imagens-memórias do esquecimento, aquelas que nos fazem repetir maneiras que questionamos, potencializando nossa ação política para tocarmos o futuro do lado de cá, contribuindo, assim, para a geração de um tempo-espaço radical de inclusão escolar, sócio-política e cultural.

De acordo com Fischer (2004, p. 38), “ciclos são tempos de vida que pulsam dentro e fora do espaço escolar”. Complementando tal reflexão, Moll (2004, p. 105) afirma que:

*Trata-se de (des)esfacelar os tempos da vida de nossos alunos, entendendo-os em seu continuum, em suas dinâmicas como sujeitos “portadores” de todas as possibilidades de aprendizagens e saberes. Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluno, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura...*

## Notas

<sup>1</sup>Essa categoria foi trabalhada por Dominick (2003) e está relacionada ao conceito de imprinting que Morin desenvolveu e ao conceito de memória em Benjamin (1985), que é processo: de um lado, é restauração, reconstituição; de outro, algo aberto, inacabado; a memória não é uma sucessão cronológica, a linha de tempo pode ser quebrada e reorganizada. Nas passagens a seguir buscamos deixar um pouco mais clara a perspectiva por nós abordada. Há um imprinting cultural, cunhagem matricial que dá estrutura ao conformismo, e há uma normalização que o impõe. O imprinting é um termo que Konrad Lorenz propôs para traduzir a marca inapagável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal (como o passarinho que, ao sair do ovo, faz como a mãe e vai atrás do primeiro ser vivo que passa ao seu alcance). Ora, há um imprinting cultural que marca os humanos, desde o nascimento com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, e que prossegue na universidade ou no exercício da profissão. Ao contrário do que orgulhosamente pretendem os intelectuais e os sábios, o conformismo cognitivo não é de modo nenhum um sinal de subcultura que afecta principalmente as camadas baixas da sociedade[...]. (Morin, 1992: 25) Benjamin reafirmou a força do trabalho da memória: que a um só tempo destrói os nexos (na medida em que trabalha a partir de um conceito forte de presente) e (re)inscreve o passado no presente (Seligmann-Silva, 2003: 393).

<sup>2</sup>Consideremos a palavra resiliência a partir da origem etimológica. Do latim resiliens, significa saltar para trás, voltar, ser impelido, recuar, encolher-se, romper. Pela origem inglesa, resilient remete à idéia de elasticidade e capacidade rápida de recuperação. Yunes (2001) refere que no dicionário da língua inglesa se encontram dois raciocínios para o termo: o primeiro se refere à habilidade de voltar rapidamente para o seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.; a segunda definição é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade. Esta última remete-nos ao conceito original de resiliência atribuída à física, que busca estudar até que ponto um material sofre impacto e não se deforma. Nestas definições encontramos que o termo se aplica tanto a materiais quanto a pessoas (Pinheiro, 2004).

<sup>3</sup>Como teoria rival do Big Bang, persistiu por muito tempo a teoria do estado estacionário. Essa teoria se baseia no Princípio Cosmológico Perfeito, segundo o qual o universo é homogêneo, isotrópico e constante no tempo. Esse modelo era bem-visto pelos físicos, principalmente porque eliminava os problemas de ter havido uma origem no tempo. Esse princípio é incompatível com as observações que mostram que o universo evolui com o tempo. (STEINER, 2006, p. 247).

<sup>4</sup>Este conceito vem sendo trabalhado nas ciências humanas a partir das elaborações de Bourdieu e de Elias. Aqui, seguindo os caminhos identificados por Malerba (2000), sobre o conceito em Elias, identificamos o habitus como algo que vai sendo produzido a partir de indivíduos interligados e interagentes, compondo configurações cada vez mais complexas e interligadas quanto mais diferenciadas forem as funções no interior de uma sociedade (p. 214).

# ARTIGO

onde cada um e todos em relação possam humanizar-se e singularizar-se, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.

Para se tocar o futuro do lado de cá é indispensável, entre muitos outros aspectos, a construção cotidiana da noção espaçotempo, visto que esta pode contribuir para a produção de rupturas com a linha “lógica” que une passado, presente e futuro como um contínuo interminável de repetições. Os conceitos de tempo e de espaço precisam ganhar rasgos e fiapos, serem estilhaçados para se articularem de forma que a escola se recrie em nossa memória como uma possibilidade, e não como determinação.

No presente agimos, muitas vezes, tanto por meio do habitus quanto por meio de astúcias. Quando estamos no dia-a-dia escolar ou produzindo conhecimentos científicos não estamos livres dos esquemas incorporados em anos de treinamentos e de vivências culturais que nos fazem repetir aquilo que em alguns momentos questionamos. Contudo, no espaçotempo do vivido também produzimos linhas de fuga que rompem com o préestabelecido e, com astúcia, produzimos artes de fazer, deixando fluir nossas subjetividades divergentes e recriando possibilidades. Neste momento provocamos em nós e naqueles com os quais convivemos um potencial instituinte.

Acreditamos que é na vivência concreta e na atividade reflexiva cotidiana e interativa que está a possibilidade de delineamento do perfil de cada escola, na qual sempre é possível manter a riqueza da multiplicidade. O múltiplo apresenta-se heterogêneo, com possibilidade de conexões ilimitáveis e está sempre sujeito a variações estratégicas, criadas e recriadas nas situações vividas. Não fomos formados para lidar com tal perspectiva na vida profissional e cotidiana, mas é indispensável que aprendamos para que possamos aceitar a nós mesmos como potencial de mudança e o outro como legítimo outro, como nos afirmam Maturana e Varela (1995)■

## Referências

**BENJAMIN**, Walter. Magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

**BOURDIEU**, Pierre. “A ilusão biográfica”. In: AMADO, FERREIRA, Mariera de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-91. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

**CHAUÍ**, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. Educação Brasileira, vol. 15, nº 31, pp. 11-26, 1993.

**DOMINICK**, Rejany dos Santos. “Imagens - memórias vividas e compartilhadas na formação docente: os fios, os cacos e a corporificação dos saberes.” Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

**FISCHER**, Nilton Bueno. Tempos e Saberes - interações nos ciclos da escola e da vida. In: Jaqueline Moll. (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**HAWKING**, Stephen W. Uma breve história do tempo: do big bang aos buracos negros. 28 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

**HESÍODO**. Teogonia: a origem dos Deuses. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 1992.

**MALERBA**, Jurandir. “Para uma teoria simbólica: conexões entre Elias e Bourdieu”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion,

\_\_\_\_\_(orgs.) Representações: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papirus, 2000. p. 199-226.

**MATURANA**, Humberto, VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995 .

**MOLL**, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? IN:

**MOLL**, Jaqueline e colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre: Art Med, 2004.

**MORAES**, Maria Célia Marcondes de. “Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação”. ANPEd 1998. Texto apresentado no GT de Currículo. 1998.

**MORIN**, Edgar. O método. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992. V. IV: As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização.

**PINHEIRO**, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. Psicol. estud., Maringá, v. 9, n.1, 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722004000100009&lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000100009&lng=&nrm=iso). Acesso em: 15 de outubro de 2008.

**RICOEUR**, Paul et al. “Introdução”. In As culturas e o tempo. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da USP: 1975.

**SANTORO**, Fernando. “Considerações intemporais acerca da aurora do pensamento.” Sofia: Revista de filosofia, Vitória-ES, n.º. 1, p. 163-176, jul. 1995.

**SANTOS**, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós moderna. 5.ed. Porto: Afrontamento, 1991.

**SELIGMANN-SILVA**, Márcio. “Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento”. Em:

**SELIGMANN-SILVA**, Márcio (org). História, memória e literatura: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Unicamp, 2003.

**STEINER**, João E. A origem do universo. Revista estudos avançados. 20 (58): 233-48, 2006. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/revista/coletaneas/histfilociencia/index.html>, consultado em 15 de outubro de 2008.

**YUNES, M. A. M.** A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda. Tese de Doutorado Não-Publicada. Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

# PULSAÇÃO

## A brincadeira na leitura e a leitura na brincadeira

Por Luciana de Araújo Ferreira, Neiva Veiga Souza<sup>1</sup> e Rejany Dominick<sup>2</sup>

O projeto *Brincando com a leitura para construir aprendizagem* desenvolveu-se em uma escola da rede municipal de Niterói/RJ, com um grupo de referência do 1º ciclo. Trabalhamos a leitura por meio do lúdico, buscando transformar tal processo em uma vivência mais prazerosa e livre de obrigações. Neste processo os discentes interagiram conosco, entre si, com os jogos e com outras formas educativas lúdicas, instituindo-se leitores. Explorando suas potencialidades, o aprendizado se torna mais natural, interativo e significativo.

The project named *Brincando com a leitura para construir aprendizagem* (Playing with reading to build learning) is being developed with children in the 1st scholar cycle, in a municipal school, at Niterói/RJ. We have worked through the reading of the playful, seeking transform this process into an experience more pleasant and free of obligations. In this process the students interact with us, among themselves, with games and other forms of educational recreational, setting up readers. Exploring their potential, learning becomes more natural, interactive and meaningful.

Palavras-chave: Aprendizagem, Leitura, Lúdico

*Poesia*

*é brincar com palavras  
como se brinca*

*com bola, papagaio, pião.*

*Só que bola, papagaio, pião  
de tanto brincar se gastam.*

*As palavras não:*

*quanto mais se brinca com elas  
mais novas ficam.*

*Como a água do rio  
que é água sempre nova.*

*Como cada dia  
que é sempre um novo dia.*

*Vamos brincar de poesia?*

*(José Paulo Paes)*

Iniciamos este diálogo com você leitor por meio da poesia de José Paulo Paes com a intenção de levá-lo a refletir sobre a leitura como uma brincadeira. É isso mesmo! Ler pode ser uma grande brincadeira de faz-deconta, de pega-pega ou de pique-esconde

à medida que usamos as palavras para viajar pela imaginação, pelo mundo da fantasia, no qual tudo pode acontecer. Tudo é possível quando brincamos com as palavras e com elas construímos algo que transmita nossas emoções, medos, frustrações. Elas podem se tornar nossas amigas, companheiras, aliadas poderosas na construção do pensamento, do aprendizado e da reflexão sobre o mundo.

Assim, neste texto pretendemos apresentar alguns fios de nossa trajetória junto a um grupo de referência de uma escola da rede municipal de educação de Niterói. Nossa inserção junto ao grupo se deu por meio do projeto “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos”, que envolve ações de ensino, de extensão e de pesquisa.

### ***Tecendo a nossa trajetória***

Estamos, desde o ano de 2007, em uma escola municipal de Niterói / RJ desenvolvendo um projeto de pesquisa participante, no qual trabalhamos a leitura de diversas linguagens, com dois grupos de referência<sup>1</sup> do 1º ciclo. Neste grupo estão presentes crianças de 06 a 09 anos.

Nosso objetivo principal é o de dialogar com os atores sociais das escolas do município de Niterói acompanhando interativamente os processos de transformação desta rede que, desde 1999, está organizada em ciclos. Tal organização visa ordenar o trabalho escolar a partir de uma lógica mais humana de tempo/espço, de currículo e de relações interpessoais e com os conhecimentos. Trata-se de um conjunto de períodos letivos que se diferencia daquele anual, presente na lógica da escola seriada.

De acordo com a portaria 125/2008, da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), a proposta pedagógica de ciclos é:

*...a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar, baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano, engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivo e sócio-afetivo dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais (artigo 1 § 5).*

Partindo de nossas reflexões sobre o trabalho elaboramos uma proposta para dar continuidade, no



ano de 2008, às nossas ações junto às crianças do agrupamento que aqui chamamos de “GR1C”.

Havíamos identificado algumas dificuldades no grupo, tais como: a forma como era vista a leitura e o interesse dos alunos em relação à mesma e à escrita foram dois pontos estratégicos, visto que muitos não se interessavam pelas atividades nas quais tivessem que trabalhar com tais habilidades. O relacionamento interpessoal, principalmente nas atividades em que um precisaria ouvir o outro e prestar atenção na fala do outro foi um aspecto que identificamos como ser necessário de ser melhor trabalhado com o grupo. Havia, também, uma forte inibição de alguns frente ao restante do grupo. Algumas vezes, percebemos certa desmotivação para a realização das atividades propostas, e em outros momentos percebíamos que o nosso trabalho servia como uma “válvula de escape”, pois neste espaço os estudantes não precisariam fazer “dever”.

Desta forma, queríamos agir sobre os pontos que identificávamos como problemáticos buscando contribuir para que os mesmos fossem superados por meios que contribuíssem para tornar a aprendizagem mais atrativa, mais prazerosa.

Traçamos alguns caminhos e, subsequente, fomos à escola para negociarmos o novo trabalho com a equipe de referência<sup>2</sup>, pois era indispensável que apresentássemos os resultados do trabalho do ano anterior, socializando os conhecimentos que havíamos sistematizado. Queríamos, também, que o trabalho em 2008 abordasse algo que interessasse àquele corpo docente, numa perspectiva real de pesquisa participante<sup>3</sup>. Buscávamos uma relação dialógica e participativa com as pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Queríamos que nosso trabalho fosse desenvolvido junto com os sujeitos daquele espaço, visto que os mesmos têm um conhecimento qualificado e diferente do nosso, sendo indispensável que houvesse uma interação colaborativa. Buscamos construir um processo mútuo de troca constante entre os sujeitos da Escola e os da Universidade, ou seja, entre todos os envolvidos.

No desenvolvimento de nosso trabalho encontramos com Rubem Alves (2004). Este autor também busca uma educação na perspectiva de possibilitar uma relação de prazer dos estudantes com a leitura. Ele afirma que se “daria por feliz se as nossas escolas ensinasse uma única coisa: o prazer de ler” (p.13). Este tem sido o Norte do nosso projeto na escola, pois não abrimos mão do trabalho voltado para o prazer com a leitura e tal perspectiva nos possibilitou propor um caminho por entre ações que articulam a dimensão lúdica e a leitura. Buscamos romper com a lógica que ainda

predomina na prática diária da maioria das salas de aula nas quais a leitura é uma obrigação que não propicia momentos de deleite, sendo transformada em mais um recurso disciplinar pedagógico.

Apresentamos à escola tal concepção, bem como a de que, em consonância com Paulo Freire (1997), acreditamos que a leitura deve ser um ato crítico e reflexivo, não podendo ser identificada simplesmente como a “decodificação” da palavra escrita.

Entendemos que a compreensão e a significação de todo texto só acontecerá se houver uma leitura entrelaçada com a percepção do contexto ao qual o sujeito pertence.

Na interlocução com os profissionais da escola soubemos que em avaliação realizada por eles as crianças do “GR1C” foram identificadas como estando na fase alfabético ortográfico, segundo as etapas de alfabetização de Emília Ferreiro<sup>4</sup>. Sendo assim, nosso trabalho em 2008 não visava o ensino das primeiras letras, embora nossa intenção venha sendo a de superar a visão hegemônica e as ações que levam o estudante à “decodificação”, na qual se percebe ou atribui à leitura um valor de simples processo de memorização. Temos buscado caminhar por entre os escritos e os vividos, por um viés que visa desenvolver a interação crítica, a reflexão e a criatividade para viver e reinventar a vida e a escola. Dialogamos com os conhecimentos prévios dos estudantes, dos professores e também com os nossos que, por meio da leitura de mundo e da palavra, vão, paulatinamente, transformando nossas consciências ingênuas em consciências críticas.

Após o encontro com os profissionais da escola, foi-nos possível traçar alguns pontos do caminho a ser percorrido ao longo do ano de 2008. Identificamos que o trabalho com a leitura por meio de jogos e de atividades lúdicas possibilitaria aos discentes construir uma relação de troca entre si e uma aprendizagem prazerosa por meio de diferentes caminhos de leituras. Assim, denominamos o novo projeto de Brin Brincando com a leitura cando com a leitura para construir aprendizagem para construir aprendizagem. Não se tratou de uma proposta de letramento ou de alfabetização em seu sentido mais tradicional. Foi um trabalho no qual as leituras do mundo iriam se estruturando em diálogos com os interesses-desejos dos estudantes e com as dificuldades-potencialidades dos mesmos.

Acreditamos que a partir da interação com os jogos, os estudantes tendem a desenvolver e a aprimorar suas habilidades de leitura, visto que o brincar é prazeroso para a criança, criando um interesse pelo que está sendo feito.

A leitura não deve ser identificada pelas



crianças como um fardo, ela deve ser identificada como uma atividade que faz parte da vida tal como correr, alimentar-se, jogar ou ver televisão. Precisamos construir uma resignificação social para a linguagem escrita, pois esta não pode ser identificada apenas como algo necessário, como um instrumento de trabalho ou político, mas também como mais um caminho para a busca do prazer.

Entendemos que quando a criança brinca se desenvolve de forma integral, aprende a dominar e a organizar o tempo-espaço, compreende e assimila algumas normas sociais. O brincar, como afirma Vygostky (1998), favorece a construção das funções superiores da mente possibilitando que a criança produza os caminhos para a construção simbólica e para a estruturação de seus processos criadores.

Contudo, no mundo Moderno o brincar foi interpretado como algo dispensável e inútil. Foi identificado como um desperdício de tempo e de falta de responsabilidade. Para a razão dominante moderna, era preciso esquecer o tempo largo e improvisado do mundo pré-Moderno e construir mecanismos para que as corporeidades das novas gerações se fossem marcadas pela razão produtiva e disciplinar industrial. O tempo para a brincadeira foi, e continua sendo, encurtado. A escola como o espaço-tempo de formação dos novos corpos e mentes deveria ser o local para gravar nas memórias a nova lógica de tempo-espaço de controle e, desde cedo, as crianças, especialmente as das classes populares, deveriam seguir a disciplina do trabalho fabril e aprender apenas o que fosse útil e necessário para tornar-se produtiva e, assim, inserir-se no mercado de trabalho.

Hoje, apesar de inúmeros questionamentos a essa racionalidade, de reflexões sobre a importância do brinquedo para a vida humana e, especialmente, para a infância de nossa espécie, percebemos que o próprio conceito de infância vai sendo encurtado nas políticas públicas e em nossas práticas cotidianas. A idéia de educação infantil, por exemplo, ficou como algo ligado às crianças de 0 a 5 anos onde é permitido brincar. Será que os humanos de 06 a 12 anos deixam de ser crianças? Será que devemos parar de brincar depois deste período de nossas vidas?

Não acreditamos nisso. Identificamos que a brincadeira e o prazer que ela proporciona deve integrar nossas vidas e também o cotidiano escolar. Aprender, buscar novos conhecimentos, criar e recriar conscientemente o mundo deve ser um ato de prazer. Assim, acreditamos que a escola deve ser um espaço prazeroso para professores e estudantes. Dever ser um espaço de políticas afetivas, como bem nos falou Paulo Freire.

## O desenvolvimento das atividades

Buscando estender a compreensão de infância para além da Educação Infantil estamos desenvolvendo junto às crianças do Ensino Fundamental atividades que caminham tanto no sentido de ressignificar o conceito de infância, como o de brincadeira. Queremos identificar a construção de conhecimento com a interação com o outro e com o prazer de experimentar novas possibilidades, sem o medo de errar.

Durante o jogo crianças e adultos simulam, experimentam possibilidades e com isso desenvolvem e ampliam seu potencial mental e suas relações sociais. Durante o brincar são articulados os processos de abstração, de criação e de interação com os múltiplos eventos da realidade.

Assim, procurando trilhar um caminho no qual o aprendizado e o prazer estivessem juntos, elaboramos e desenvolvemos atividades de leitura por meio de jogos educativos e de brincadeiras visando à formação de pessoas potentes para ler e interpretar o mundo. Acompanhando o pensamento de Maluf (2007), compreendemos que

*Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente (p. 21).*

Acreditamos que potencializar o domínio da leitura por meio de jogos propicia aprendizagens mais significativas, duradouras e prazerosas.

Nosso reencontro com a Equipe Pedagógica da escola se deu posteriormente à pré-definição do tema. O apresentamos e a proposta foi aceita pelo grupo de professores, que também estavam buscando trabalhar com o prazer da leitura no ano de 2008. Realizamos, a seguir, observações do grupo e fizemos um debate seguido de uma eleição com os alunos para sabermos sobre os seus interesses. No processo eles definiram o que mais haviam gostado com relação ao nosso trabalho do ano anterior, o que não gostaram e o que gostariam que fosse desenvolvido no ano de 2008 como atividades do projeto. Priorizávamos a opinião das crianças e, em sintonia com desejo das pesquisadoras, os estudantes escolheram a brincadeira como meio de trabalharmos as dificuldades observadas anteriormente e de potencializarmos novas aprendizagens.

Os objetivos principais do projeto eram: oportunizar aos alunos a aproximação com a leitura por meio de jogos e brincadeiras a fim de estimular o desejo pela mesma dentro e fora da escola; propiciar



A maioria dos estudantes, contudo, teve dificuldade para fugir do texto oficial e se autorizar a incluir elementos novos a história. Tal acontecimento nos levou a refletir sobre o processo de reprodução que vai sendo incorporado pelos estudantes devido às atividades de repetição presentes, de forma hegemônica, tanto nas escolas da educação básica quanto na Universidade. Estas conduzem os discentes a desenvolverem uma postura de responder às perguntas repetindo o que está no texto e não se sentem autorizados a extrapolar, reconstruindo-o e/ou desconstruindo-o. Não nos são, em geral, apresentadas perspectivas de interação, intervenção e de reflexão sobre o texto lido. Os textos são apresentados como verdade em si, a possibilidade de criação de histórias próprias, de interpretações a partir da realidade de cada um não é apresentada. Fica-se na repetição da voz do autor. Cremos que esta visão hegemônica seja um dos problemas que vem dificultando a conexão entre leitura e prazer.

Por fim, na última atividade do 1º semestre de 2008, distribuímos para os alunos e lemos com eles uma história em quadrinhos: “Os Kapos e suas aventuras iradas”<sup>8</sup>. Em seguida, propusemos que eles produzissem histórias em quadrinho e disponibilizamos uma folha com quadrinhos.

Priorizamos a imaginação e a criatividade dos educandos para que eles escrevessem e desenhassem histórias. Contudo, houve um pouco de resistência com relação ao fato de se criar algo. A proposta de escrever uma história com quadrinhos também não foi muito bem recebida, mas, por fim, eles caminharam. A maioria dos alunos copiou as imagens da revista ou usou os seus personagens reproduzindo elementos da história proposta. Contudo, nos chamou atenção a produção de Ana Cibele, que optou por abordar a Festa Junina. Vejam vocês mesmos o trabalho dela.

Ana Cibele construiu uma história sobre a Festa Junina, um tema que era recorrente na época. Acreditamos que nossos objetivos com esta aluna foram atingidos, visto que, ela conseguiu se deixar guiar pela sua imaginação, abrindo as portas para a criação e para o diálogo com sua realidade. Ana expressou, naquele momento, a capacidade de romper com a lógica da repetição e ressignificou a escrita, trazendo para sua produção a sua própria experiência. Acreditamos que todas as crianças sejam capazes desta ressignificação, mas ainda não tínhamos muita certeza sobre os caminhos para potencializar tal ruptura.

Ao final do primeiro semestre não conseguimos sistematizar o nosso trabalho com a professora e a equipe pedagógica da escola, contudo observamos que teríamos que priorizar o trabalho coletivo, ou seja, realizar, principalmente,

## Notas

<sup>1</sup>De acordo com a portaria 125 da rede municipal de educação de Niterói (2008): Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada Período Letivo, mediante processo de Agrupamento. Considera-se Agrupamento o processo inicial de organização dos alunos nos Grupos de Referência. No Ensino Fundamental, o critério para Agrupamento será predominantemente etário, agrupando-se os alunos com idades contíguas, também podendo ser considerados os critérios cognitivo e sócio-afetivo, mediante parecer emitido pela Equipe de Articulação Pedagógica e pela Equipe de Referência do Ciclo (artigo 3 – grifo das autoras).

<sup>2</sup>Segundo a Portaria 125/2008 FME/Niterói, art. 13, a Equipe de Referência é composta pelos Professores do Ciclo e por um Pedagogo, Supervisor Educacional ou Orientador Educacional da Unidade Escolar.

<sup>3</sup>Conceito abordado por Carlos Rodrigues Brandão (2003).

<sup>4</sup>A escola realizou, no ano de 2007 e em 2008, uma avaliação dos grupos de referência com base nas etapas de alfabetização de Emília Ferreiro para que fossem desenvolvidas as atividades de reagrupamento dos estudantes.

<sup>5</sup>A aceitação do outro como legítimo outro é descrita pelos autores como a aceitação de um outro como um igual na diferença, aceitando-o ao nosso lado na convivência. Eles afirmam ainda que tudo o que limita a aceitação do outro – seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica – destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera. Destroi a espécie, a cultura humana. (Maturana e Varela, 1995, p. 263)

<sup>6</sup>Abdullah & Cacá Moraes. Fico assim sem você. Interpretada por Adriana Calcanhoto. Álbum Adriana Partimpim, vol. 1, faixa 4. Gravadora BMG, 2004.

<sup>7</sup>Filme: Deu a Louca na Chapeuzinho. Direção: Cory Edwards, Todd Edwards, Tony Leech. Produção: Maurice Kanbar, David Lovegren, Sue Bea Montgomery, Preston Stutzman. Distribuidora: Europa Filmes Hoodwinked, EUA, 2005.

<sup>8</sup>Essa história em quadrinhos foi distribuída gratuitamente por um fabricante de bebidas e foi considerada como publicidade abusiva pelo Instituto Alana. A revista chama-se Os Kapos e suas aventuras iradas. Texto: Ana Paula Perovano e Lorena Vicini. Roteiro: Megatério. Ilustrações: Cor e imagem. Editora Globo. 2008.

# ARTIGO

atividades em grupos, visto que a inibição de muitos alunos persistia. Acreditávamos que as atividades de grupos possibilitariam um melhor desenvolvimento das potencialidades. Percebemos também, que as atividades de jogos e brincadeiras solicitadas pelas crianças não estavam presentes da forma como eles queriam, pois os mesmos nos lembravam de que queriam jogos constantemente.

O que e como foi o desenvolvimento deste trabalho no segundo semestre de 2008 ficará para um próximo artigo.

## **Concluimos que...**

Consideramos este projeto um grande passo para compreendermos um pouco mais sobre as dificuldades e potencialidades presentes no cotidiano da sala de aula. Avaliamos que a leitura e a produção textual devam ser trabalhadas para além da obrigação e dever dos alunos, estas devem ser apresentados aos estudantes como um meio prazeroso para conhecer e “viajar” pelos diferentes saberes que estão disponíveis no mundo. A leitura e a escrita são instrumentos de expressão e de criatividade do homem e este aspecto não pode ser esquecido em nome do pragmatismo e do uso instrumental dos mesmos. A leitura e a escrita fazem parte da vida e podem ser ressignificados na escola participando do espaço das brincadeiras, do faz de conta, dos jogos e dos momentos de prazer e de criação.

Consideramos que o desenvolvimento deste projeto possibilitou aprendizagens significativas para todos os envolvidos, com valor inestimável para a nossa formação docente e para a reflexão sobre a sala de aula como espaço de prazer e de aprendizados. À medida que experimentamos as possibilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos e buscamos caminhos para que eles construíssem conhecimentos nós também aprendíamos. Percebemos na ação que na profissão docente é possível aprender sempre, é uma prática inacabada, conforme defende Paulo Freire (1996). Somos seres em processo contínuo e infundável de conhecimento, somos, portanto, seres inacabados em formação ■

## **Referências**

- ALVES**, Rubem. Ao Professor, com Meu Carinho. Campinas, SP: Verus, 2004.
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. . . . São Paulo: Cortez, 2003.
- FME** – Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portarias 125 e 132. 2008. [www.niteroi.rj.gov.br](http://www.niteroi.rj.gov.br) Acessado em 13 de junho de 2008.
- FREIRE**, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MALUF**, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MATURANA**, Humberto, VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- VYGOSTSKY**, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## Histórias e Memórias de Professoras

Por Inês Ferreira de Souza Bragança<sup>1</sup>

### RESUMO:

O presente texto busca a análise da importância da memória na tessitura da formação docente e na constituição dos modos de “ser e estar” na profissão. A reflexão teórica ancorada em Walter Benjamin se articula à análise de fragmentos da memória de professoras e nos ajudam a levantar pistas sobre a temática proposta. A leitura das narrativas traz a centralidade da produção de múltiplos sentidos; cada texto narrativo apresenta-se não como um “símbolo”, mas sim como uma “alegoria”, já que é aberto a diferentes interpretações.

**PALAVRAS-CHAVE:** MEMÓRIA – HISTÓRIA DE VIDA - FORMAÇÃO DOCENTE

### SUMMARY:

This text searches for bringing the analysis of the memory influence on the process of teaching knowledge production and on the construction of the “to be in the profession” and “to be the profession” ways. The theoretical reflection is articulated to the teachers’ memory fragments and helps us to compose an analysis chart on the thematic proposed. The reading of the above mentioned narratives brings the centrality of the multiple senses production. Each narrative text is presented not as a “symbol”, but yet as an “allegory”, once different interpretations are possible.

**KEY-WORDS:** MEMORY – LIVE HISTORY - TEACHING EDUCATION

### **1- A memória e os modos de ser e estar na profissão**

O presente texto busca analisar a importância da memória na tessitura da formação docente e na constituição dos modos de “ser e estar” na profissão. Quais os processos constituem a formação docente como movimento que se dá ao longo da vida? De que forma a memória integra esses processos? Qual o sentido da rememoração no processo permanente de formação, de construção de saberes, de reconstrução dos projetos de futuro pessoais e coletivos sobre a vida e a profissão? O trabalho com as histórias de vida em formação de professores/as pode contribuir na busca de uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada?

As questões são certamente muito maiores do que nossas possibilidades de respondê-las, mas

são elas que nos impulsionam para a busca de caminhos. Caminhos que, neste texto, apontam para os movimentos formativos e para a presença da memória nesse processo. Nóvoa (1995, 1992a, 1992b) traz grande contribuição a esse debate, pois com ele vemos os modos de “ser e estar na profissão”, como influência de um complexo conjunto de fatores, e tal complexidade não se cristaliza em um ponto ideal, mas está sempre em movimento de “vir-a-ser”.

A vivência na escola básica como aluna e professora, os encontros com professores/ professoras e o estudo da pesquisa educacional sinalizam que a atuação docente é constituída de múltiplos fios, onde se encontram a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal / de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tecendo a particularidade do ofício docente materializado em cada professor/professora. A complexidade desses fatores, juntamente com a experiência docente configura-se de diferentes modos nas várias etapas do desenvolvimento profissional e se concretiza na prática cotidiana da sala de aula.

A memória e a narração integram esse processo como possibilidade de romper com a linearidade do cotidiano, como interrupção de um tempo “cronológico” e “vazio” e resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas (BENJAMIN, 1993). O sentido da experiência plena é definido pela natureza coletiva de sua construção e a narração como partilha e reconstrução dessas experiências. A formação vai conjugando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente, vislumbrando a construção de projetos de futuro.

O presente trabalho busca, assim, a centralidade da discussão da memória e da narração na formação de professores. Em contraposição à racionalidade técnica, procura afirmar a constituição da docência como um movimento que se dá ao longo da vida e, nesse sentido, precisa incorporar uma multiplicidade de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais.

### **2- Um olhar sobre o passado: relatos de professoras do Ensino Fundamental**

Registramos, aqui, fragmentos de textos que nos apresentam lampejos da memória docente. O material pesquisado é constituído de memoriais



produzidos por alunas<sup>2</sup> do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebemos, por meio da leitura dos relatos, que as alunas-professoras trazem de sua memória, múltiplas imagens da prática pedagógica. E são as possibilidades que afloram da memória escolar, juntamente com a formação acadêmica e as experiências docentes cotidianas que vão traduzindo o processo identitário docente.

Destacamos, assim, fragmentos dos textos das alunas-professoras, articulando esses fragmentos a indícios que sinalizam para o movimento de construção do conhecimento docente.

*O período que estava no 2º grau foi inquietante, pois buscava resposta para algumas perguntas: Como ensinar? Que tipo de educadora seria? Como trabalhar para mudar a situação na educação? Não encontrei estas respostas nos livros ou coleções pedagógicas, mas sim na minha própria reflexão com a realidade do cotidiano escolar. (Izabela)*

A memória do processo de formação leva a aluna a um conjunto de questões que remetem ao processo de identificação com a docência e com a possibilidade de definir sua identidade profissional: “Como ensinar? Que tipo de educadora seria?”. O desejo de querer definir, previamente, a partir dos referenciais teóricos da formação acadêmica, o futuro perfil profissional. Mas, efetivamente, a professora constata que as respostas que buscava não viriam dos livros, mas da reflexão sobre a prática. As respostas encontradas por Izabela foram certamente provisórias já que o processo identitário é dinâmico e se afirma na incerteza. Os modos de “ser e estar” na profissão vão se constituindo e dando resposta a cada desafio posto na trajetória profissional. Nesse sentido encontramos as formulações de Fátima.

*Comecei a lecionar em uma escola pública na qual estava sendo implantado o sistema de ‘ciclos’ foi tudo muito confuso já que nós não conhecíamos bem esta proposta. Relacionando minha vida de estudante com a minha vida profissional, comecei a buscar novos caminhos, desfazendo tudo, para reconstruir. (Fátima)*

A fala de Fátima sinaliza um movimento que caracteriza o ofício docente: a busca de caminhos. Um desafio foi colocado e, a partir dele, a necessidade de articular saberes construídos em diferentes instâncias, especialmente na formação acadêmica institucional e no cotidiano da escola. A professora afirma a necessidade de reconstruir. A palavra reconstruir indica um processo onde existe uma longa construção, assim o momento presente

se apropria do passado “refazendo”, resignificando. Tal movimento não significa, contudo, jogar no “fogo crematório” as experiências anteriores, mas a possibilidade de “re-construir”, com o olhar de hoje, as experiências anteriores. Essa reconstrução não é possível ao “homo clausus”, ao indivíduo isolado, mas afirma-se como conquista coletiva. (ELIAS, 1994, p. 9-20, 214-251 e BRAGANÇA, 1998, p.45)

*Neste colégio é que realmente me tornei professora, pois aprendi muito com os coordenadores e até mesmo pela minha própria busca, uma vez que o colégio era bastante exigente. Isso foi muito bom... (Maria)*

No caso de Maria, a presença de coordenadores com quem pôde partilhar foi essencial ao processo de construção do conhecimento. Processo que se afirma de forma plena pela possibilidade de intercâmbio e interação entre o conjunto de professores/professoras, alunos/alunas. Podemos, assim, sinalizar que os “modos de ser e estar” são construídos por uma rede de relações entre os sujeitos pedagógicos.

*...Com essa base puramente tradicional comecei a dar aula. E comecei a reproduzir tudo que tinha sido ensinado. E as minhas aulas eram expositivas, os meus alunos não podiam conversar, tinham que sentar um atrás do outro. Só que depois, conversando com alguns professores, lendo alguns livros sobre a tendência construtivista, mudei a minha forma de dar aula. (Ana)*

A reflexão sobre a memória ajuda-nos a perceber que os processos de produção do saber docente não se desprendem da “base”, retomando, com essa expressão, a fala de Ana. Esta “base” aponta para um conjunto de saberes produzidos pela professora, saberes que foram articulando experiências vindas de várias dimensões da vida, experiências essencialmente coletivas. E é esta base que a professora percebe como mobilizadora de sua práxis educativa.

Sua narrativa vai se desenrolando e parece estabelecer um tom épico, até que a “censura” interrompe a linearidade e sinaliza a possibilidade do “novo”: “mudei minha forma de dar aula”. Esta expressão parece querer estabelecer um corte brusco entre a “base” anteriormente citada e as novas experiências que vêm por meio da leitura, da formação acadêmica. Ela cita ainda a “tendência construtivista” como impulso para esta nova visão e prática educativa que procura instaurar. Como se dá a apropriação, pelas professoras, de novos saberes e práticas? Será que essa apropriação se efetiva por meio de cortes e rupturas? Trazendo a discussão tecida sobre a memória, somos levados a refletir que as novas formulações não se desprendem da “base”, ou seja, da história de vida construída por

cada professora e, assim, o novo já nasce velho, porque entranhado das experiências anteriores.

*Durante minha passagem pelo Instituto “X”, pude perceber que se tratava de um ambiente escolar tradicional, extremamente conservador, magistrocêntrico, onde os professores faziam questão de estar enquadrados a este padrão. Somente uma professora me fez vibrar e sentir alegria em ir à escola todos os dias; através dela que surgiu em mim o desejo de ser professora. Eu sempre dizia a ela que gostaria de ser uma ‘tia’ tão legal como ela era pra gente. Lembro-me dela com muitas saudades, pois com seu carisma e sua autenticidade, conseguia ‘fugir’ daquele esquema melancólico, ameaçador e assustador e nos transformava em seres críticos e pensantes, autores da nossa própria aprendizagem. (Priscila)*

A busca pelo retorno à “origem”, por sua identificação com o magistério leva Priscila ao encontro com a memória de práticas escolares conservadoras. Mas a narrativa de tom nostálgico dá espaço à lembrança de uma professora que, por sua prática diferenciada, foi decisiva na aproximação de sua aluna com a profissão. Esse encontro com a profissão é mediatizado pela memória de antigas experiências escolares. Experiências que trazem múltiplas imagens da escola: o conservadorismo se antagoniza com uma prática que produz alegria no processo de aprender.

*Agradeço muito a oportunidade que tive de trabalhar com as turmas de CA. Mesmo sem ter conhecimento de nenhum método, sem ajuda da coordenação pedagógica, que também nada entendia de alfabetização, iniciei com a minha turma o método de silabação.*

*Comecei, então, a pesquisar. Solicitei aos alunos que levassem para a sala de aula rótulos dos produtos que as mães utilizavam em casa. Organizamos cartazes*

*com estes rótulos e as crianças liam o que conheciam. Fizemos também um canto de leitura, onde colocamos os livros de histórias que as próprias crianças levavam e alguns que eu mesma tinha. Dedicávamos alguns minutos ao manuseio desses livros e as crianças comentavam sobre os mesmos e criavam suas próprias histórias. (Maria)*

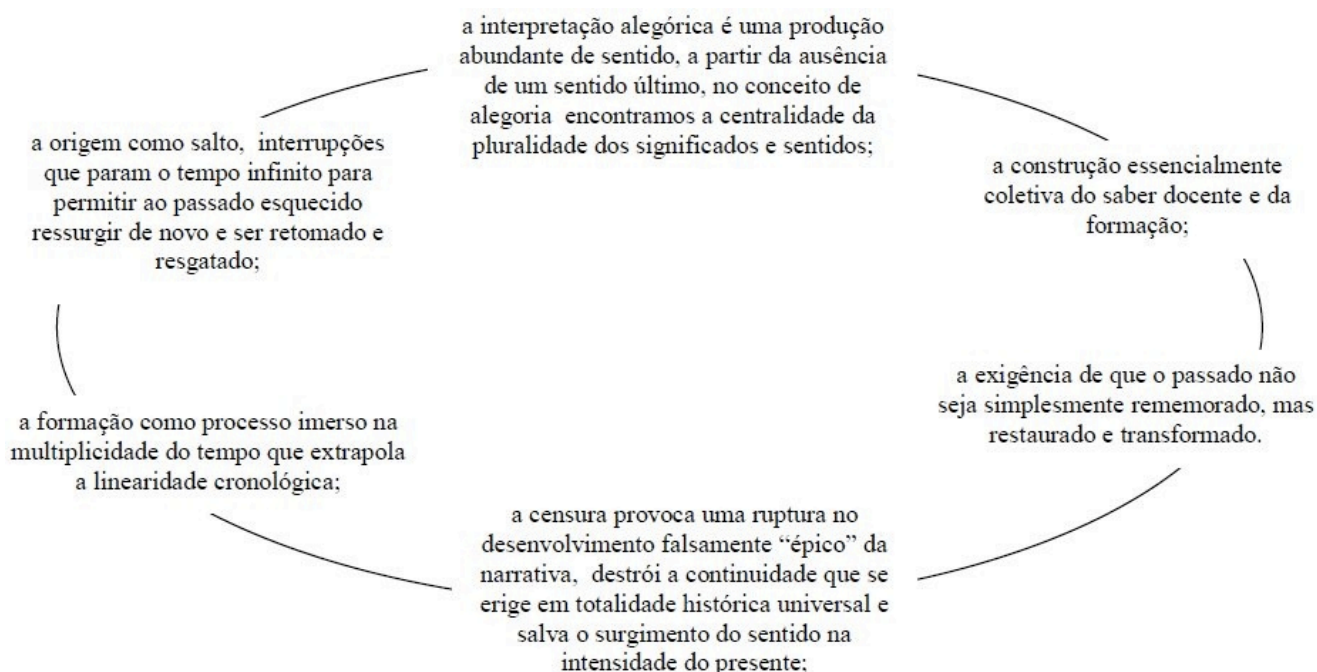
Em uma situação de impasse a professora procura um sentido para sua ação, respostas para caminhar. Observamos que o sentido foi sendo produzido pela professora, por meio de experiências que vivenciou com seus alunos, de ações que foi buscando implementar no cotidiano da sala de aula.

Encontramos, assim, uma reflexão sobre a vida de professoras, mulheres que vão, ao longo dos anos, produzindo a vida pessoal e profissional. Como Maria, vão construindo o cotidiano, “o concreto, o aqui e agora, com os materiais que dispõem para fazer a prática, mas também com os projetos e sonhos”. (BRAGANÇA, 1998, p.45)

### **3- Interrupção alegórica: produção de sentidos**

A leitura das narrativas nos permite buscar reflexões que articulam memória, narração e formação docente. São histórias e memórias dos processos de formação, de trajetórias pessoais e profissionais que se entrelaçam, sinalizando imagens da docência em construção. Os lampejos das proposições benjaminianas nos ajudam a pensar sobre os caminhos da formação docente como trama que se dá ao longo da vida.

Ressaltamos, inicialmente, algumas reflexões que nos ajudam na leitura dos registros das professoras. A síntese a seguir tem como referência a obra “Magia e Técnica, Arte e Política” (BENJAMIN, 1993) e “História e Narração em Walter Benjamin” (GAGNEBIN, 1994).



# ARTIGO

Cada texto narrativo apresenta-se não como um símbolo, mas sim como uma alegoria. A alegoria ressalta a deficiência da linguagem em que o sentido nunca é alcançado. O símbolo é; a alegoria significa. Temos, nesse conceito, a centralidade da pluralidade dos sentidos para Benjamin e o processo coletivo de sua produção. A alegoria possibilita uma multiplicidade de significados, a interpretação alegórica é uma produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último. (TODOROV, apud GAGNEBIN, 1994, p. 41)

O texto não é símbolo nem mesmo para quem o escreveu, ou seja, o sentido da experiência narrada não é único para o narrador como também não o é para o ouvinte. Este, ao ler, lê com o sentido de suas próprias experiências, com o seu próprio olhar, dando, portanto, novos e múltiplos significados. Assim, os comentários de cada texto se colocam como uma dentre outras possibilidades de sentido.

Os textos (auto)biográficos trazem a perspectiva da construção coletiva do saber docente, as experiências instituintes da formação não se afirmam de forma individual, mas, ao contrário, como essencialmente coletivas. Ao fazer o relato de sua infância em Berlim, Walter Benjamin traz a tensão de uma memória individual produzida no coletivo e é assim que aponta para um conjunto de mediações sociais, políticas, para os movimentos da própria cidade. A memória docente é prenhe dessas relações e pensar na forma como “estamos sendo” professores/as sinaliza a necessidade de trazer a intensidade desses movimentos. Maurice Halbwachs estudou a dimensão coletiva da memória e afirma: “um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta aos pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade” (HALBWACHS, 1990, p. 54).

As narrativas estudadas, por meio dos memoriais das professoras, indicam a marca da linearidade quanto ao desenrolar cronológico dos acontecimentos, o que sinaliza a concepção recorrente de história. Contudo, a força da temporalidade múltipla se manifesta em movimentos de “censura” e de volta à “origem”, acontecimentos que destroem a continuidade e afloram uma experiência com o presente. O memorial possibilita o resgate de experiências esquecidas e que têm importância na significação do presente. Em Walter Benjamin, a noção de origem não sinaliza a recusa da modernidade, exigência de retorno a um estado perdido. Esta noção deve servir de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que não a da causalidade linear, exterior ao evento. É a possibilidade do salto que pára o tempo infinito a

## Notas

<sup>1</sup>Doutoranda da Universidade de Évora, Portugal, Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense, Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. [inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br).

<sup>2</sup>Agradeço às alunas que autorizaram a publicação de fragmentos de seus memoriais.

## Referências

- BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRAGANÇA, Inês F. S. Os sapatinhos vermelhos. *Espaços da Escola*, ano 4, nº 28, p. 43-46. 1998.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol.2, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice Editora, 1990.
- NÓVOA, António (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992b.

# ARTIGO

fim de permitir ao passado esquecido ressurgir de novo e ser retomado e resgatado (GAGNEBIN, 1994, p.12).

A censura se afirma como “princípio de interrupção do discurso inerente ao discurso mesmo, a censura inscreve no coração da linguagem seu fundamento verdadeiro pela própria supressão desta: ali também podem como que retomar fôlego e ressurgir”. Vemos assim, que, em Benjamin, este conceito não tem um caráter negativo, constitui uma fratura, falha essencial no discurso de onde pode emergir outra história ou verdade. A idéia de interrupção que marca o conceito de censura tem a função de criticar uma relação trivial da concepção de história, onde está presente a causalidade determinística, a interrupção da narração pode provocar um significado inédito. A censura provoca uma ruptura no desenvolvimento falsamente “épico” da narrativa. Ela destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentimento na intensidade do presente (ibid., p. 118).

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado vemos surgir uma versão sobre os encontros com a profissão e com as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. E as narrativas, porque sempre socialmente tecidas, vão dando tom e sentido aos múltiplos fios da práxis docente. Encontramos, nos relatos (auto)biográficos, a formação como movimento produzido na incerteza, incerteza que possibilita a abertura para os novos e cotidianos desafios da prática docente■



## Uma prática pedagógica instituinte: a sala de xadrez

Por Fernanda Galvão, Nathália Monteiro e Vanessa Barcellos<sup>1</sup>

### RESUMO:

O presente artigo traz o relato de uma experiência vivida no contexto do Estágio Supervisionado III, do Curso de Pedagogia, da FFP/UERJ. O objetivo é apresentar a experiência da “sala de xadrez” desenvolvida no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), no Município de São Gonçalo, destacando suas possibilidades e sentidos instituintes.

**PALAVRAS-CHAVE:** experiência instituinte – prática docente – autonomia.

### Introdução

O presente artigo traz o relato de uma experiência vivida no contexto do Estágio Supervisionado III, do Curso de Pedagogia, da FFP/UERJ. O referido Estágio focaliza a Formação de Professores e foi realizado no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), visando à observação dos espaços e da dinâmica das aulas, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com os alunos, bem como a participação na pesquisa “Instituto de Educação Clélia Nanci: lugar de memórias”<sup>2</sup>. O envolvimento com a pesquisa possibilitou a cada grupo de alunos/as levantar questões e desenvolver análises de temáticas definidas por cada um deles.

Localizado no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, o IECN tem, atualmente, mais de três mil alunos, cursando entre a Educação Infantil e o Ensino Médio. Nesse tradicional espaço de formação de professores uma prática se diferencia, uma prática, ainda, não-institucionalizada no interior de um sistema de ensino estadual, elaborada e coordenada por um professor de Educação Física. Um projeto em processo: a sala de xadrez. Foi esta sala que chamou a atenção de nosso grupo, quando, acompanhados pela professora de Estágio e por nossa turma, visitamos a escola. Optamos, então, por permear a experiência do Estágio pelo acompanhamento da prática educativa que se dá nesta “sala de aula”.

O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar esta experiência, bem como seu sentido instituinte. O que seria a prática instituinte? Segundo Bragança (2006), a prática que questiona o que está estabelecido, uma forma de afirmar o sentido e a potência de estar na profissão docente, o que expressa as palavras do professor, em nossas

conversas e entrevistas. É uma prática aberta, coletiva, que foge da unilateralidade das relações instituídas na escola. Todos ali, na sala de xadrez, constroem juntos o espaço/tempo da aula, alunos e professores, numa relação dialógica, lutando juntos, a exemplo da conquista do espaço físico que têm hoje, processo marcado por dificuldades e conflitos.

O projeto tem como título “*Esporte, conscientização, cidadania e inclusão*” e é conhecido pelos alunos como “sala de xadrez”. Algumas questões mobilizaram o grupo no desenvolvimento da pesquisa, tais como: a relação entre professor e aluno, entre escola e o projeto, a concepção de aprendizagem de alunos e do professor, as dificuldades encontradas pelo professor para colocar o projeto em prática e as suas estratégias para superá-las. Buscamos, portanto, compreender estas e outras questões por meio de observação do cotidiano da sala de xadrez, confrontando com conversas e encontros formais e informais com o professor e com os alunos e, sobretudo, com as reflexões pedagógicas que se referem às possibilidades de invenção de uma outra escola.

Partimos da convicção de que o processo de aprendizagem ocorre em diferentes contextos e a interação entre os sujeitos propicia novas aprendizagens. Assim, a sala de xadrez é um espaço escolar diferenciado de construção de conhecimento que se contrapõe ao conjunto de práticas institucionalizadas tão marcadas pelo controle sobre os indivíduos, pela vigilância, pelo silêncio. Por isso essa prática se colocou para nós como um importante espaço de pesquisa e formação.

### Conhecendo a sala de xadrez

Como já mencionamos, na primeira visita ao Instituto de Educação Clélia Nanci nos deparamos com a sala de xadrez. Neste espaço a ordem do silêncio é quebrada pela liberdade de expressão, a arbitrariedade do professor cede lugar à construção coletiva entre ele e os alunos.

No dia em que conhecemos o espaço, ouvimos uma breve apresentação do projeto pelo professor Ubiracy Martins Figueiredo. O projeto foi criado por ele e há dois anos utiliza o local onde funcionava uma cantina. O ambiente é bem convidativo já que está localizado em frente à quadra de Educação Física. Isto favorece as



atividades que são realizadas como jogos de dama, xadrez, ping pong, jogos de computadores, corda, futebol, queimado, permitindo integrar os alunos participantes.

Quem pode participar? Todos os alunos que quiserem. Independente de serem alunos das turmas de Educação Física ou não. O professor tem os horários específicos em que fica responsável pelas turmas, como todos os professores, mas a sala não pertence a uma turma específica. É um entra e sai o tempo todo e foi assim que percebemos sua dinâmica: o aluno vai se quiser, joga, lê um livro, bate papo, assiste os outros jogando e pode sair quando quiser.

O professor se formou em Educação Física, justamente porque acreditava ser este um caminho pelo qual poderia exercer a prática educativa em que acreditava, já que esta, segundo ele, sempre foi vista de forma peculiar em relação às outras disciplinas, principalmente no que se refere aos parâmetros destinados a este curso que visa desenvolver.

Em nossas conversas e entrevistas, o professor destacou três dimensões da Educação Física: a psicomotricidade, a cognição e a afetividade. Em sua experiência com alunos de escolas públicas, em São Gonçalo, percebe que os estudantes já desenvolvem em outros espaços, além da escola, atividades psicomotoras, como por exemplo: brincam em um campinho próximo a casa, participam de brincadeiras de rua, assim, ele prioriza trabalhar a cognição e o afeto.

A cognição é intensificada em debates sobre assuntos diversos do cotidiano, muitos trazidos pelos próprios alunos ou alguma situação ocorrida. Outra proposta desenvolvida com esta finalidade é a questão do dia. Todos os dias o professor desafia os alunos com uma pergunta, conhecida por eles como “pergunta do dia”. Durante nossa pesquisa muitos alunos, de diferentes idades, vinham saber com o professor qual era a pergunta do dia e saíam para pesquisar. Uns iam procurar em livros, outros na internet, outros iam saber com professores. Dessa forma, as perguntas estimulam os alunos a construir mecanismos de pesquisa, pois têm plena liberdade para buscarem as respostas. Essa prática nos remete a Paulo Freire quando afirma que “o educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996).

A experiência que tivemos na sala de xadrez nos fez retomar, também, os conceitos freireanos como diálogo e autonomia. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar

centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências revigorantes de liberdade. Enquanto nós educadores acharmos que podemos pensar pelo aluno e respondê-lo sempre qual é a melhor forma de agir e estar no mundo não estaremos possibilitando que eles construam e formulem suas próprias estratégias de superação das dificuldades. É importante lembrar, aqui, outra referência freireana: “A liberdade sem limites é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. Percebemos, na prática observada, a liberdade consciente, em que os alunos são desafiados, estimulados a pensar sobre seus atos, são chamados à responsabilidade de suas atitudes. Uma liberdade que possibilita a autoridade sem autoritarismo.

O professor é chamado de “careca” pelos alunos. Isto nos parece dizer muito sobre a relação professor-aluno existente, em que o respeito é baseado no diálogo e na quebra da verticalidade. Esse é um dos pontos nos quais percebemos que a relação entre professoraluno e aluno-aluno, neste espaço, atende ao aspecto afetivo, pois a sala de xadrez é para os alunos um lugar de ludicidade e amizade. A não obrigatoriedade de estar ali ou ter que realizar uma atividade determinada torna este espaço um lugar de prazer. Isso fica claro na fala de uma aluna do Curso Normal: “aqui é legal, a gente vem pra cá quando não tem nada para fazer”, ou seja, o fato dela estar ali se relaciona com uma escolha pessoal e autônoma do aluno.

Ao conversarmos com o professor sobre a obrigatoriedade de cumprir o currículo, ele afirmou que este também é um diferencial da Educação Física:

*A educação física sempre teve a “glória” de ser uma coisa sem importância. É menos importante para o aluno saber jogar bola... Ele tem que saber História, Português, Matemática. Para mim a Educação Física foi a porta para eu entrar e fazer o que penso, tenho uma liberdade muito maior<sup>3</sup>.*

A prática pedagógica pesquisada rompe com o conceito formal de aprendizagem, pois o professor acredita que independente de usar provas, livros, questionários, a aprendizagem acontece de diferentes formas. Mas, para alguns alunos, essa prática acaba causando a sensação de não estar aprendendo nada, pois já estão habituados ao modelo tradicional de escola.

Ao conversarmos com alguns de seus alunos que estavam na sala, procuramos saber o que eles aprendem ali e tivemos como retorno uma concepção diferente da apresentada pelo professor: “Ah, a gente não aprende nada, eu fico por aí”. Já o professor fala que essa sensação de não estar

aprendendo nada acontece em vários momentos da nossa vida, sem nos darmos conta de quando e com quem aprendemos muitas coisas. Assim, segundo ele, também acontece com os conhecimentos que são construídos ali e que interferem na formação do indivíduo. Encontramos, nessa discussão, concepções importantes de educação e liberdade que mostram o que é ensinar e aprender para cada um deles, professor e alunos.

O jogo de xadrez foi estimulado na escola pelo professor com o objetivo de incentivar um melhor relacionamento entre os alunos. Ele começou a trazer para suas aulas de Educação Física o jogo de xadrez e aos poucos alguns alunos foram criando o hábito de se reunirem para conversar e jogar. A prática de xadrez no IECN existe regularmente desde 1992, porém o espaço utilizado hoje só foi conquistado em 2006.

Esta conquista foi resultado da luta da comunidade escolar. Alunos, pais e alguns professores se uniram com o objetivo de não permitir que a sala fosse novamente uma cantina. Alguns vídeos foram feitos com relatos de pais, alguns professores, alunos e ex-alunos, afirmando a importância do projeto. Tivemos acesso a estes vídeos e selecionamos algumas falas.

O relato de um ex-aluno do Instituto, aluno da Escola Estadual Aurelino Leal, ressalta a importância da sala de xadrez:

*(...)Estudei aqui no Instituto, com o professor Ubiracy, de Educação Física, gostava muito, principalmente do projeto de xadrez, influenciou muito na minha vida, me fez crescer espiritualmente, mentalmente, como pessoa, me deu vários amigos e hoje eu to aqui pra falar que eu apoio este projeto.*

No depoimento de uma professora do IECN podemos notar que os conhecimentos desenvolvidos na sala de xadrez são percebidos em outros espaços, como na sala de aula:

*Eu tenho visto resultado no clube de xadrez, acho que vale a pena o meu incentivo porque o pessoal tem crescido, as crianças têm se envolvido, não só no raciocínio lógico, mas na questão também da afetividade, do companheirismo e tudo mais.*

Além deste vídeo, foi organizada uma assembléia com toda a comunidade escolar e feito um abaixo-assinado para que permanecessem no espaço da sala. Atualmente, o projeto conta com a doação de alguns alunos e ex-alunos de tabuleiros de jogos, controles eletrônicos, além dos próprios recursos do professor. Há um laboratório de informática na escola, mas não fica aberto em todos os horários, isto faz com que, algumas vezes, os

computadores da sala de xadrez sejam utilizados para os alunos digitarem trabalhos escolares.

Nas palavras do professor Ubiracy encontramos sua visão sobre sentidos de ser aluno e professor:

*Há um problema muito grande do professor que se acha autoridade, o detentor do conhecimento. Sabe como eu vejo? Uma criança dessa. Ele é o aprendiz, como eu sou o aprendiz.*

Um termo central parece nortear a prática do projeto: respeito. Este termo aparece quando perguntamos ao professor sobre a indisciplina e brigas entre alunos. De uma forma geral, os professores acreditam que precisam manter a ordem, o silêncio para se ter respeito dos alunos. O que observamos rompe com esta verticalidade, onde quem direciona unilateralmente a prática educativa é o professor. Na sala de xadrez, professor e alunos, de diferentes turmas e idades, “dialogam”.

Percebemos, então, nessa prática uma possibilidade instituinte no cotidiano da escola por se referenciar em pressupostos que fogem daquilo que está, na maioria das vezes, consagrado na escola, por resignificar as relações de aprendizagem, atribuindo novos sentidos e novos olhares que valorizam o coletivo e a partilha, permitindo que vislumbremos uma educação em sentido emancipatório■

## Notas

<sup>1</sup>Granduandas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

<sup>2</sup>Pesquisa desenvolvida pela Professora Inês F. S. Bragança, responsável pela referida turma de Estágio Supervisionado III – 1º semestre de 2008.

<sup>3</sup>Depoimento oral do professor Ubiracy Martins Figueiredo.

## Referências

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

**BRAGANÇA**, Inês Ferreira de Souza. Memórias e Práticas Instituintes na Escola. A Página da Educação. Portugal, p.42 - 42, 2006.

# CONSELHO CIENTÍFICO

Adriana Püiggrós  
Univ. de Buenos Aires, Argentina

Cecília Coimbra  
UFF, RJ

Clarice Nunes  
UFF/UNESA, RJ

Eliana Yunes  
PUC, RJ

Elizabeth Barros  
Univ. Federal do E. Santo, ES

Maria Cristina Leal  
UERJ, RJ

Maria Nazaret Trindade  
Universidade de Évora, Portugal

Sílvio Gallo  
Unicamp, SP

Solange Jobim  
PUC, RJ

## CONTATO

### Faculdade de Educação - Revista Aleph

Rua Visconde do Rio Branco, 882,  
Bloco D - Sala 532/536  
Campus do Gragoatá - São  
Domingos  
Niterói/RJ  
24020-200

21 2629 2704 | 2629 2706

revistaleph@yahoo.com.br

**Acesse nossa revista on-line**  
[www.uff.br/revistaleph](http://www.uff.br/revistaleph)

