



Arant Tian / Philippe Kling David

HISTÓRIA, MEMÓRIA E NARRATIVAS OS ANOS RECENTES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Rua Marcos Valdemar Bloco D. Faculdade de Educação - quinto andar.

Telefone: 2629-2706. E-mail: revistaleph@yahoo.com.br

Facebook: <http://www.facebook.com/aleph.brasil.7>

Home Page: <http://www.revistaaleph.com>

ISSN 1807-6211 - Dezembro 2013 - ANO VIII - Numero 20

Conselho Científico

Nacional

Célia Linhares (UFRRJ e UFF)

Cecília Coimbra – UFF

Clarice Nunes – UFF

Eliana Yunes – PUC-Rio

Elizabeth Barros – UFES

Maria Cristina Leal – UERJ

Sílvio Gallo – Unicamp

Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Adriana Püiggrós – U. de

Buenos Aires, Argentina

Maria Nazaret Trindade – U. de

Évora, Portugal

Thamy Ayouch, da Universidade

Lille III – Paris VII, França

Editores Associados

Célia Linhares (UFRRJ)

Estela Scheinvar (UERJ)

Inês Bragança (UERJ)

Maria Lucia Müller (UFMT)

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Editores Científicos e Executivos

Léa da Cruz

Rejany dos S. Dominick

Designer

Philippe Kling David

Conselho Editorial

Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)

Célia Linhares (UFRRJ e UFF)

Léa da Cruz (UFF)

Rejany dos S. Dominick (UFF)

Vera Lúcia Campos (UERJ)

Bolsistas

Adriana Calazans de Oliveira
(Pedagogia – UFF)

Ana Paula Ataíde de Freitas
(C. Social – UFF)

Memória e educação: É tempo de comemorar

Sabemos que a metáfora de uma máquina do tempo tem sido uma recorrência em múltiplos discursos. Qual o significado dessa recorrência? Seria ela um sinal do mal-estar diante desse duelo que vai rompendo com a valorização do tempo, em favor do espaço? Essa pugna foi ressaltada por Benjamin, no século passado e, em nossos dias, retomada por Jameson. Outros e tantos mais resistem ao pavor abafado, gerado por um fluxo vertiginoso de um tempo que se esvai, nos tragando em nossa capacidade de sermos afetados, de termos experiências, como instrumentos de balizamento político existencial de nossas vidas. Em troca, nos é oferecido um presente glorioso e incandescente: brilhos e imagens descartáveis em que, segundo Dubord, a política e a própria vida vem sendo destruída em nome de imagens espetaculares, imagens previsíveis e calculáveis segundo as lógicas do consumo, com seus interesses mercadológicos.

Nesta edição, tempo e memória atravessam o que publicamos porque estamos comemorando dez anos de vida da RevistAleph. Comemoramos rememorando e, ao re-memorar, trazemos uma coletânea de artigos nos quais os autores trabalham a educação em memória.

Partimos da busca aos sinais e pistas de uma construção que se fez e se faz ao longo do tempo. Assim, iniciamos o Dossiê Temático com um artigo, escrito por estas editoras, em que o conceito instituinte, que tece esta publicação, se entrelaça com a história dos sujeitos e das instituições. Tal entrelaçamento está presente também nos trabalhos de Clarice Nunes e de Inês Bragança, convidadas especiais deste número. Clarice constrói uma delicada tecitura sobre a experiência vivida em sala de aula, na pós graduação, apoiada na perspectiva da psicopedagogia perceptiva. A autora deixar vir à tona o viver, embalado pela história dos sujeitos e a leitura dos sinais do corpo. Inês Bragança escreve a partir de um projeto voltado para a criação de um núcleo de memória. A autora nos apresenta um relato no qual as conexões entre duas instituições são analisadas, dois cursos de formação de professores, em dois níveis diferenciados: a Universidade e o Ensino Médio. A sessão ainda conta com o artigo de Anabelle L. Sangeni e Luiz Fernando Sangeni e com o trabalho de Elton Castro. Ambos trazem a história de personagens e instituições que fazem parte da educação brasileira.

As Questões Contemporâneas trazem importantes discussões acerca das interfaces educação e sociedade. São artigos que abordam a violência, a punição e a relação entre o conselho tutelar e a escola, os

APOIO:



desafios históricos e a educação de jovens e adultos em Vitória-ES, os movimentos instituintes e os caminhos da escola pública, a educação inclusiva e as práticas pedagógicas, a democracia e, também, uma discussão sobre a desterritorialização das condições humanas na contemporaneidade em suas múltiplas dimensões.

Na sessão Experiências Instituintes temos trabalhos que merecem ser olhados com olhos de quem capta sinais para replicá-los de forma crítica. Falamos de questões silenciadas na escola, como o abismo entre o que se aprende e o que se vive. Falamos de escola, currículo e conhecimento sociológico e educação intercultural; de escola, aprendizagem e tecnologias, como fenômenos intervenientes.

Enfim, com delicadeza e muita sensibilidade, chegamos à sessão Homenagem. Esta foi resgatada como um espaço de memória da trajetória de nossos 20 números. Nela o leitor encontrará relatos de vivências e de formação, falas de e sobre pessoas que têm tricotado possibilidades para uma educação mais democrática no Brasil. A narrativa de alguns de nossos companheiros de estrada traz significados multifacetados para a tapeçaria colorida que tem sido nossa experiência de autoformação.

Esse número foi produzido com muito cuidado e nos dá pistas, por meio das pegadas deixadas por muitos que caminharam pelo Aleph, sobre uma busca compartilhada de espaços educacionais e de ensino onde caibamos todas e todos, inteiros, com sonhos, projetos, estilos e utopias.

Este é o número 20! Estamos há dez anos nessa estrada eletrônica.

Célia Linhares
Léa da Cruz
Rejany dos S. Dominick

Pareceristas deste número

Adriana B. Guedes (UFRRJ)
Alessandra Shueller (UFF)
Alice Akemi Yamasak (UFF)
Anabelle Loivos C. Conde Sangenis (UFRJ)
Andréa Serpa (UFF)
Arlete Gasparello (UFF)
Bruna Molisani F. Alves (UFRJ)
Carlos João Parada Filho (UFF)
Célia Linhares (UFF)
Cristina Lúcia Maia Coelho (UFF)
Dagmar de M. Silva (UFF – A. dos Reis)
Eduardo Quintana (UFF – Stº. A. Pádua)
Estela Scheinvar (UFF)
Felisberta Trindade (UFF)
Flávia Monteiro de Barros Araujo (UFF)
Gabriela Riso (UFRRJ)
Helóisa Villela (UFF)
Icléa Lopes Melo (UERJ/FEBF)
Inês Bragança (UERJ/FFP)
Iolanda de Oliveira (UFF)
Isabel Cafezeiro (UFF)
Jaqueline Ventura (UFF)
Jorge Najjar (UFF)
Léa Calvão (UFF)
Léa da Cruz (UFF)
Lilian Maria Paes (UFRJ)
Luciana Gageiro (UFF)
Luiz Fernando Sangenis (UERJ/FFP)
Magali Alonso (UERJ/FFP)
Márcia Nico (UFF/SMED)
Margareth Martins (UFF)
Maria Antonieta Pirrone (UFF)
Maria Carolina Granato (ISERJ)
Maria Cecília Fantinato (UFF)
Maria Lúcia C. Lopes de Oliveira (UFF)
Maria Lúcia Fortuna (UERJ)
Paulo Pires Queiroz (UFF)
Percival Tavares da Silva (UFF)
Rejany dos S. Dominick (UFF)
Rose Clair Poucain Matela (UFF)
Solange Santiago Ferreira (UFF/SAT)
Sônia Maria da Costa Barreto (UFES)
Tânia Müller (UFF)
Vera Lucia Silveira Leite Campos (UERJ)
Yrla Ribeiro de O. Carneiro da Silva (INES)
Zoia Ribeiro Prestes (UFF)

Sumário

Dossiê Temático

- 01** CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PARA O ALEPH:
UMA ANÁLISE INSTITUINTE DA EDUCAÇÃO
Rejany Dominick & Léa da Cruz
- 17** «Souvenir de Classe» MEMÓRIAS E NARRATIVAS A PARTIR DO SENSÍVEL
Clarice Nunes
- 61** FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANJI:
NARRATIVAS, MEMÓRIAS E SABERES
Inês Braganca
- 78** “QUAIS MAÇÃS DE FACES ROSADAS”: FREI PEDRO SINZIG E EDUCAÇÃO CENSÓRIA
NA FORMAÇÃO DO PÚBLICO LEITOR BRASILEIRO”
Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis & Luiz Fernando Conde Sangenis
- 104** GRUPOS ESCOLARES OU ESCOLAS REUNIDAS?
A EXPANSÃO DA ESCOLA GRADUADA EM MATO GROSSO
Elton Castro Rodrigues dos Santos

Experiências Instituintes

- 120** MEMÓRIA E DOR NO PROCESSO DE REINVENÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSOR
Rose Clair Pochain Matela & Dagmar de Mello e Silva
- 135** COTIDIANO ESCOLAR – PERCORRENDO DOBRAS ENTRE AS PRÁTICAS
CORPORATIVAS E DO DIÁLOGO
Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes
- 153** CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
DILEMAS E PROBLEMATIZAÇÕES
Paulo Pires
- 168** AS TICS NA CULTURA ESCOLAR: POTENCIALIDADES NA APRENDIZAGEM DOS
SUJEITOS
Arnaldo Vieira da Rocha & Vera Lucia Silveira Leite Campos

Pulsões e questões contemporâneas

- 185** LÓGICA PUNITIVA NAS PRÁTICAS DO CONSELHO TUTELAR E DA ESCOLA
Estela Scheinvar
- 200** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES:
DESAFIOS E CONQUISTAS NA POLÍTICA DE EJA NO BRASIL
Marcel Romano & Ana Lúcia C. Heckert
- 224** A ESCOLA PÚBLICA E SUAS FAGULHAS INSTITUINTES
Carolina Brito, Célia Linhares & Mariana Praça
- 232** O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM
MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Maíra Gomes de Souza da Rocha & Márcia Denise Pletsch
- 247** O FIO DA NAVALHA: ENTRE CRISES E POSSIBILIDADES
Aloisio Monteiro
- 254** A INVENÇÃO DA DEMOCRACIA NO ESPAÇO ESCOLAR
Lilian Ramos

Homenagem - 10 anos da RevistAleph

- 264** ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESTA SESSÃO
Léa da Cruz e Rejany dos S. Dominick
- 266** ORIENTAÇÕES INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA SEMPRE
APRENDIZ
Isabel Noemi Reis
- 275** DESCOBRIR-SE AUTORA
Bruna Molisani
- 283** A FORMAÇÃO DOCENTE NO GRUPO ALEPH
Vera Lucia Silveira Leite Campos
- 285** CÉLIA, EDUCADORA SEMPRE PRESENTE
Felisberta Trindade
- 297** FRAGMENTOS
Estela Scheivar & Maria Lúcia Müller



Normas

Estas são as normas de formatação para envio de artigos:

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumo: com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha 1,5 de cada parágrafo; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Com um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé. Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Acesse também: <http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>

ORIENTAÇÕES PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGO NA REVISTALEPH

... 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

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação.
- Atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PARA O ALEPH: UMA ANÁLISE INSTITUINTE DA EDUCAÇÃO

Rejany dos S. Dominick¹

Léa da Cruz²

Resumo

O texto resgata aspectos da gênese do conceito "instituinte" que hoje tece as elaborações na RevistAleph e em outros espaços científicos. Com base nas reflexões de Célia Linhares, identificamos uma multiplicidade de interpretações e de conexões teóricas nas quais as experiências e os projetos instituintes articulam-se em análises realizadas por pesquisadores de diversas universidades brasileiras, sob diferentes olhares e enfoques educacionais. Destacamos as conexões com as elaborações de Benjamin, Castoriadis e Barbier, dentre outras. Nosso objetivo é socializar uma experiência formativa singular na pesquisa educacional: a criação e a transformação de uma perspectiva que ultrapassa os modelos prontos e burocráticos, considerando a pluralidade e as singularidades como potência para se realizarem as leituras das propostas educacionais em um Brasil que busca se democratizar.

Palavras-chave: Grupo Aleph; experiências instituintes; instituído; instituinte.

Abstract

The article, recovers aspects of the origin of the "instituting" conception which nowadays weaves the current elaborations in the Aleph Journal and in many other scientific spaces. On the basis of Célia Linhares reflections, we have identify a plurality of theoretical interpretations and connections in which instituting experiences and projects are articulated in analyses carried out by researchers of various Brazilian universities, from different educational ways of seeing and approaches. We highlight the connections with elaborations by Benjamin, Castoriadis and Barbier, among others. Our aim is to socialize an unique formative experience in educational research: the creation and transformation of a perspective which goes beyond the ready-made and bureaucratic models, considering the plurality and singularities as potency to perform the readings of educational proposals in a Brazil seeking to democratize itself.

Keywords: Aleph Group; instituting experiences; instituted dimension; instituting dimension

¹ Doutora em *História, Filosofia e Educação (UNICAMP)*; Professora da Faculdade de Educação da UFF. Pesquisadora dos grupos Aleph e CABE. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

² Doutora em Ciências: Sociologia (USP); Coordenadora da RevistAleph; Pesquisadora do Laboratório de Estudos Sobre a Relação Escola e Família (UFF); Professora Associada - Faculdade de Educação - UFF. E-mail: lea@predial.cruiser.com.br

Se nada há de novo e tudo o que há
Já dantes era como agora é,
Só ilusão a criação será: criar o já criado para quê?
Shakespeare, in *Sonetos* (fragmento)

Esta é uma reflexão que se poderia chamar de “uma música e um piano a muitas mãos”, fundamentada em uma partitura escrita em situação individual e coletiva por um grupo. Porque sua construção demandou um trabalho de levantamento sobre o vivido, de arqueologia dos argumentos epistemológicos que nos dão sustentação com base em uma categoria teórica. Somos um grupo que pensa e faz a educação referenciada no significado dos movimentos instituintes. Por isso, aqui neste texto, tomamos como ponto de partida um retorno. Retornamos a um projeto que se desenvolveu sob a coordenação de Célia Linhares e em que se colocava em pauta a formação de professores diante das propostas que, àquela altura, mobilizavam a sociedade brasileira. Vivíamos um tempo histórico intenso, de efervescência de esperanças, logo após o longo período da última ditadura militar. Entre os educadores, as bandeiras de luta envolviam a redemocratização da sociedade e, especificamente, em nosso campo, a universalização do acesso e a permanência na escola, bandeiras que materializavam o despertar e a luta pelos direitos sociais no Brasil.

O desejo do grupo de pesquisadores o levava a pensar a educação para além dos textos legais e das reformas, aquelas anunciadas e que chegavam como arautos da grande transformação, mas que não escapavam ao tom de um alinhamento à lógica educacional orquestrada exogenamente, sobretudo pelas grandes agências internacionais. Na trilha (mas a contrapelo) daquele momento reformista, Célia Linhares apontava para a multiplicação das reformas, das inovações e dos movimentos instituintes, alertando para o fato de que o momento demandava um esforço de análises mais complexas. Em seu movimento, orientava o grupo de pesquisa à busca de dados comparativos entre escolas, entre sistemas, entre o Brasil e outros países, para ultrapassar a forte tendência que construía a verdade pronta e única. A realização de um grande projeto possibilitou ao grupo refletir sobre a realidade vivida e apontava, especialmente no texto do relatório, para a necessária superação dos modelos de formação de professores, aqueles filiados a

modernistas e a iluministas, que até então predominavam. Dizia o relatório: “[...] não adianta formar professoras e professores reproduzindo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçados às lógicas capitalistas de acumulação, competição, controle e consumo” (LINHARES, 2002, s/p).

A referência que nos orienta desde o início tem se mantido e alimentado a incessante produção do grupo. Recentemente, encontramos em publicações de Célia Linhares a reafirmação deste compromisso:

Com essa direção, vimos pesquisando os movimentos instituintes, como ações político-pedagógicas que, ao resistirem e se contraporem à ideia da escola pública fracassada, não se cristalizam em denúncias raivosas, mas, contribuem para reconfigurar a instituição escolar, realizando conexões éticas com as forças sociais, que com seus processos de diferir, nos desafiam a um exercício permanente de diálogo (LINHARES, 2010, p.23).

Em sua argumentação está presente a necessidade de reconhecimento da potencialidade inovadora dos professores e da escola, instituição sempre analisada por meio de lentes que vasculham as trilhas de realizações positivas. É de saberes e da sua construção a partir da própria escola que nos fala a pesquisadora:

Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de religar os saberes da escola com os sabores da vida, com ferramentas de solidariedade com os sofrimentos e com as esperanças humanas, fazendo-os circular em ambientes diversificados, onde possam se revigorar com a discussão e com a pluralidade (Relatório de pesquisa, 2003, s/p).

O que se valoriza nesta forma de pensar a educação é a (re)construção da instituição escolar sustentada por uma outra significação, se pensarmos em sentido estrito, e também da humanidade, em sentido universalizante.

Este é o vetor que impulsiona a educação, com base em uma categoria percebida no grupo por múltiplos olhares sobre o pensar e o fazer. O grupo de pesquisa tinha como característica uma formação em que a multiplicidade de sujeitos congregava professores e alunos de origens, de níveis e formação diferenciados, da graduação ao doutorado. É desta

ebulição intelectual que falamos a seguir, quando nos debruçamos sobre a construção da categoria *experiências* instituintes.

Uma categoria e um princípio: o instituinte em educação

A categoria *instituinte* começou a ser trabalhada pelo grupo de pesquisa em 2001 e se constituiu como um permanente desafio para todos, independente da fase de estudos em que os sujeitos se encontravam. Frente à frente, em encontros borbulhantes de ações coletivas, buscávamos o diálogo entre diferentes autores, adensando e complexificando a construção filosófica já desencadeada desde o início do processo. Vivíamos um tempo de diálogo intelectual transversalizante, fecundo e fundado na amorosidade, em encontros marcados pela crença na potencialidade da vida intelectual que não cristaliza e afasta os afetos, o respeito e a dignidade. Diálogo com inspiração e ares freireanos, com certeza.

A atividade de pesquisa nos propunha uma investigação de fôlego que envolvia um estudo de novos e diferentes projetos em curso nos sistemas de ensino: em Porto Alegre – a Escola Cidadã, posteriormente denominado Cidade Educativa; em Belo Horizonte – a Escola Plural; em Belém – a Escola Cabana. Em três cidades, três ricas experiências de educação instituinte. Percebemos, no entanto, a existência de três lacunas: pelo recorte “geoeducacional”, faltaram projetos desenvolvidos no centro-oeste e no nordeste; olhando para a dimensão “vida urbana e vida rural”, inexistiam projetos sobre esta última realidade. A percepção de tais lacunas gerou alguns desdobramentos, alterando o curso da investigação que se desenvolveu a seguir. No plano institucional, gerou a criação de um Centro de Referência de Projetos Instituintes; no plano da socialização de conhecimentos e experiências, levou à criação da RevistAleph.

Vasculhamos a memória para trazer à tona o espírito de efervescência intelectual. Um bom exemplo é o texto escrito por Rejany Dominick e Dagmar Canella, quando da instalação do Centro:

O Centro de Referência de Projetos Instituintes não se pretende como um farol a ser seguido para se chegar à terra firme. Como um espaço “referente”, nós não propomos que os projetos aqui apresentados sejam identificados como um objeto a ser multiplicado, produzindo cópias descorporificadas de saberes. [...] Sugerimos que a navegação em nosso portal seja um ato de busca por referencial [...]. Aqui não é o lugar de chegada, mas um espaço de encontro para que os múltiplos agentes educadores que estão produzindo ou desejam produzir percursos dialógicos se encontrem e se potencializem como sujeitos de reinvenção de saberes. [...] Enfim, navegar para descobrir que há correntes divergentes da razão dominante e que é possível fazer no Brasil uma educação que faça diferença para aqueles que historicamente têm sofrido com os processos de exclusão (DOMINICK; CANELA, 2004).

Delineava-se desde então uma perspectiva de pesquisa e análise na qual o professor-sujeito ganha centralidade, a partir de uma concepção que implicava reconhecer não bastar que estivessem comprometidos com a sua própria capacitação permanente em conhecimentos teórico-tecnológicos. Tal centralidade e a busca por uma aproximação bem construída entre o pesquisador e o pesquisado fez com que se optasse por uma metodologia na qual esta aproximação é sua característica. Por isso, encontramos na pesquisa participativa um instrumento de investigação em que o sujeito pode buscar e se buscar. Sujeito que transita por caminhos abertos e nos quais a problematização da instituição escolar se apresenta como o motor para inserção pessoal e profissional, mas com base em novas linhas formativas.

Percebemos uma clara conexão entre esta concepção e o pensamento de Arlete Gasparello (2010) para quem a produção de novos saberes está diretamente relacionada aos processos instituintes promovidos por professores e autores. Apoiada em Castoriadis (1982), a autora dá destaque às produções nascidas das práticas que os docentes desenvolvem, individual e coletivamente, em um mundo social-histórico. Afirma:

Na expressão “social-histórico” Castoriadis [...] procura uma ‘unidade da dupla multiplicidade de dimensões, na ‘simultaneidade’ (sincronia) e na ‘sucessão’ (diacronia) que habitualmente denotam os termos sociedade e história” (GASPARELLO, 2010, p.48).

Parece-nos fundamental demarcar esta concepção, porque é dela que compreendemos a história como movimento que vai se fazendo por meio de estruturas que se materializam, instituindo. Como afirma Castoriadis (*idem*), “história se fazendo”. Um fazer que nasce dos sujeitos, que se faz pela ação dos sujeitos, em exercício permanente, que se volta para esses mesmos sujeitos e dá asas à (re)criação institucional. Conectada a esta perspectiva, Célia Linhares reafirma a importância da pesquisa pedagógica participativa. Na contramão da postura que nasce dos olhares derrotistas, para ela a problematização da instituição escolar não desconhece abismos entre necessidades e práticas, entre as expectativas sociais e as esperanças.

O necessário distanciamento promovido pelo tempo nos faz perceber que havia um sentido militante. Um sentido sempre presente, uma vez que a escola pensada é aquela que recebe e abriga, sobretudo os mais pobres. É escola como ferramenta para a construção da democracia em expansão, com horizontalidade e inclusão, conforme relatório apresentado ao Programa de Bolsas de Produtividade do CNPq, em 2002.

Nossa perspectiva era a possibilidade sempre viva de romper com uma lógica binária que despotencializa movimentos importantes, tanto dos docentes, quanto das políticas públicas. O tempo histórico nos incitava a viver também, nós mesmos, uma experiência instituinte, ultrapassando o social instituído. Porque nos interessava estudar, acompanhar e viver os movimentos que começavam a abrir espaço para o diálogo com aqueles e aquelas que reinventam diariamente a escola, considerando os anseios dos que historicamente dela foram excluídos.

A opção intelectual, com ares de militância, se construía e reconstruía permanentemente, sempre com este norte: a reinvenção da escola em movimentos intituíntes. O projeto apresentado ao CNPq, em 2003, demarcava claramente esta opção. Nele, definíamos o risco como desejo, o incerto como potência, escolhíamos a transformação e não a permanência, como defende Gasparello:

[...] a vida social e suas instituições (entre elas a escola) se recriam e se transformam em virtude da ação cotidiana dos sujeitos que nela habitam. Estes, por sua vez, encontram sua prática condicionada por duradouras e

poderosas estruturas sociais, das quais são agentes e pacientes. Desta compreensão histórica e dialética do social se infere, por sua vez, a necessidade de pensar as instituições e os valores como resultados de um processo de construção como se fossem autênticas 'invenções sociais' (GASPARELLO, 2010, p. 49).

Nossa forma de compreender este processo envolvia a mediação dos conhecimentos sistematizados em outros campos do saber, em permanente relação com as práticas educativas. A relação aqui proposta tem como pavimentação fundamental o exercício de leitura do mundo, um convite à intervenção solidária em sua construção. A proposta entrelaça a intervenção docente no mundo da escola mantendo o foco na instituição que se constrói e reconstrói em profundo vínculo com a história, como já afirmamos.

O projeto de 2003 explicitava a opção que fizéramos então de

embarcar em um movimento que vai na contramão de tendências cristalizadas e dogmáticas, buscando um outro tipo de espaço, feito de encontros, tensões e conflitos em que *memórias* fecundam *projetos*; em que apropriações de *necessidades* provocam e alimentam *desejos*; em que *ciência* e *existência* se interpenetram, em que *processos culturais* produzem *significados econômicos*, embora sejam reciprocamente condicionados pelos *movimentos econômicos* em que *economias de afeto* subsidiam *aprendizagens*; em que *conhecimentos* apoiam e sustentam processos de escolha e de *valoração ética* e vice-versa; em que *disciplinas* transbordam suas fronteiras para assumir circuitos *inter* e *transdisciplinares*; e, finalmente, em que *imaginação*, ficção, entrelaçam-se inexoravelmente com aproximações da *realidade* e qualquer tentativa de *compreendê-la* e *teorizá-la* (Projeto de pesquisa, 2003-2004, s/p).

Fazer e fazer-se: os participantes do Aleph e os movimentos instituintes

A participação no grupo esteve sempre vinculada a este princípio: as brechas potencializadoras de ações que promovem transformações, que reconhecem e respeitam o sujeito que faz a escola. Todos e cada um, guardando as especificidades de interesses em cada objeto de estudo, buscávamos as interconexões, o diálogo teórico e conceitual, em processo estruturante de focos de estudo desenvolvidos. O princípio operante que nos

unia era a procura de pontes de conexão e diálogo com a proposta de trabalho sobre as experiências instituintes. Isto nos obrigou a um permanente esforço de construção da categoria, em sucessivas elaborações. Afinal, o que são experiências instituintes, nos perguntávamos. Algumas respostas foram sendo construídas, como a de Inês Bragança, que afirma:

Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993). Contribuições que apontam para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, que não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória que é capaz de prometer (BRAGANÇA, 2003).

Nesta construção dialógica e coletiva de elaboração teórica como farol iluminador das práticas na escola, o grupo deslocou-se e, em 2004, o projeto abriu uma nova frente de atuação, desta vez on-line: nascia a RevistAleph. A construção deste espaço na web e o processo para mantê-lo tem sido uma experiência, em si mesma instituinte. Em sua primeira edição, a revista deixava evidente sua marca identificatória, as experiências instituintes, delineadas no artigo publicado por Célia Linhares “Movimentos Instituintes na Escola: buscando dar visibilidade ao invisível”. Nele, a autora faz algumas elaborações singulares para a compreensão de quais são e como são tais experiências. Linhares articula o conceito a vários movimentos que buscam resgatar a dignidade e o valor de grupos que se mobilizam para garantir direitos e a cidadania negada, afirmando:

As experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de

uma maior incluíncia da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2004).

A permanente conexão entre o instituído e o instituinte ou, como afirma Castoriadis, entre o sincrônico e o diacrônico, são a representação fundamental na construção por ela desenvolvida, pois as experiências instituintes não se encontram em uma redoma, apartadas do instituído. Ambos estão em permanente conexão e em litígio como experiências que se desdobram em movimentos criadores, estremecendo o que foi organizado pela história, que é passível de incorporar o que está em movimento e busca se expandir, adentrando o espaço do outro.

O que caracteriza a experiência instituinte é o estar sempre em devir. São caminhos percorridos por terrenos movediços, onde não há filiações às certezas imutáveis e comprovações da história. Ao contrário, são enfrentamentos que se infiltram nas tramas instituídas. A síntese do conceito aparece quando a autora evita a palavra “novo”, fazendo uma distinção em que se afasta da ênfase modernista – endereçada ao inaugural - e também dos apelos consumistas alimentados pelo capital.

A opção teórico-metodológica se tornava visível, avançava e se consolidava a cada encontro. O compromisso de desocultar opressões pouco visíveis, negações silenciadas nos movia em direção ao debate. Ultrapassando o senso comum, procurávamos ousar e penetrar em espaços sob neblina, opacidade e sombras, produzindo estranhamentos, nomeando mal-estares, compartilhando desafios que nos impulsionavam a ultrapassar as próprias muralhas. Logo percebemos que uma única opção metodológica poderia se tornar um redutor da construção e do movimento. Por isso mesmo, cada foco de estudo ganhou especificidade, mas também foi trabalhado por meio de múltiplas lentes que permitissem o diálogo com os atores sociais. O norte se mantinha. Os autores que navegavam nestas águas turvas não perdiam a pérola na ostra: a pesquisa era, em si mesma, uma experiência instituinte a partir de objetos nascidos da crítica à sociedade de classes, à exploração e à exclusão.

Impossível reproduzir os muitos e ricos projetos desenvolvidos em articulação, projetos que se capilarizavam a partir do movimento instituinte gerado em uma sociedade em ebulição. A vasta produção daí decorrente é sua comprovação. A apropriação do conceito se ampliou de forma consonante à evolução do grupo de pesquisadores que construía sua apropriação como categoria central. Um bom exemplo é o artigo de Sinvaldo do Nascimento Souza (2004) em que está clara a busca pelo significado da expressão “instituinte”. O autor volta ao século XIV e identifica o uso do termo “instituído” no Vocabulário do Português Medieval. Discute os sentidos do verbo que se faz ação, transitando do significado inicial (tinha o sentido diacrônico, antigo, de “dar formação”, “educar”, “instruir”) para o atual (“dar começo a”, “estabelecer”, “criar”).

Um acorde que nos marcou como característica e que tem levado o grupo a ser reconhecido é o respeito à diversificação de sujeitos e dos focos de estudo. Uma boa exemplificação pode ser feita ao voltarmos à análise desenvolvida por Eda Henriques (2004) quando demonstra como seu objeto se amplia ao estabelecer pontes entre os estudos de Castoriadis sobre a instituição e a temática do imaginário. Quando a discussão foca a construção da sociedade autônoma, a autora estabelece conexões entre as diferentes formas de alienação e sua superação, seja no plano individual, seja no coletivo e social. Segundo Castoriadis (1991), a alienação surge como instituída e aponta que a instituição parece autonomizar-se por meio de uma inércia e de uma lógica que lhes são próprias, ultrapassando largamente, em sua sobrevivência e seus efeitos, os propósitos iniciais e razões de ser. Como uma inversão, o que deveria ser visto como um conjunto de instituições a serviço da sociedade se transformaria em uma sociedade a serviço das instituições.

A categoria instituinte ilumina múltiplos objetos. Dentre eles, o estudo sobre a educação e uma outra sociedade, uma outra cultura, em uma outra sincronia. Foi assim que Aloisio Monteiro desenvolveu reflexões sobre os postulados de Gandhi e a política que transformou a Índia. Para ele, havia uma oposição à instituição “satânica”, um claro movimento de desobediência civil, como materialização do sentido de militância que está sempre presente no instituinte.

Em todos esses encaminhamentos teóricos que pavimentavam as pesquisas dos componentes do grupo estava a compreensão de que caminhávamos considerando sempre a possibilidade de construção de uma nova racionalidade e de viver uma outra política. Política social em sua acepção mais plena, expressão redundante, uma vez que a política é em si mesma social. Para nós, especialmente, demandava novas ações que ultrapassassem os diferentes presentes na educação brasileira. Buscávamos seus endereçamentos que considerassem a escola, mas também a transposição dos seus muros em ampliações que chegassem a múltiplos espaços educativos. Pensávamos a escola e o hospital; a escola e as crianças na rua; a escola e os idosos abandonados; imaginávamos a escola da cidade, mas também crianças do campo. Vivíamos estranhamentos e sonhos prenhes de possibilidades.

Construíamos, entre nós, as pontes para uma nova cultura educacional, dentro ou fora da escola, mas uma educação sempre referida a um tipo de (re) invenção narrativa. Sonhávamos com justiça e igualdade; desejávamos abrir espaço para ver e ouvir os vencidos da história, sempre contada a partir dos vencedores (Decca, 1984). Porque para nós a tarefa da educação envolve também revelar e resgatar possibilidades esquecidas. É reencantar o passado que comporta outros futuros, ultrapassando a linearidade de uma história como narrativa do vencedor (BENJAMIN, 1987; FONTES, 2004). Porque esta é a tarefa da educação.

Também nós, como sujeitos pensantes e atores, nos alimentávamos das fontes da experiência que se desenvolvia no grupo. Assim, embebidos pela juventude militante e embasados por teorias sólidas, construíamos outros projetos. Um deles estava voltado para a compreensão do currículo de Pedagogia e os novos componentes curriculares. O projeto nascia em uma fase em que estava em construção e em curso uma outra concepção teórico-metodológica no Curso de Pedagogia na UFF. A proposta do curso trazia uma nova formulação, deixando para trás a velha e desgastada fórmula do 3+1, na qual que os cursos de licenciatura desenvolviam uma grande base teórica e, na última fase, se voltavam para a formação prática com sentido de aplicação da teoria desenvolvida em sua primeira parte. O curso estava pautado em uma concepção formativa e não apenas na

substituição dos estágios pelo componente Pesquisa e Prática Pedagógica. Havia, àquela altura, muitas dúvidas, muitos sustos, muitas indagações entre os professores. Foi nessa conjuntura que nasceu o projeto “Pesquisa e Prática Pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes” (DOMINICK, 2004).

Em 2005, Rejany Dominick escreveu que ao buscar compreender o espaço institucional da Faculdade de Educação da UFF e sua relação com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, encontrou em Barbier um apoio importante para compreender o que Linhares explicitava acerca de o instituinte estar transpassado pelo instituído. Para Dominick, quando se pesquisa uma instituição de ensino superior percebe-se que esta não pode ser identificada às descritas por Bourdieu e Passeron (1992). Não há um predomínio do poder simbólico, nem um massacre das subjetividades pelo sistema em nome da ordem e da conservação.

Alguns aspectos apontados pelos autores foram identificados pela pesquisa, sobretudo os que tensionam os sujeitos frente às situações que são representativas do instituído reprodutivista. Afirmava que as políticas públicas na área de educação, sobretudo as voltadas para a universidade, estavam reforçado tal reprodutivismo. Os aspectos encontrados são parte do sistema de ensino, como também eram parte as desigualdades no acesso e na permanência. Algo já estava evidente, então: o trabalho nas instituições estava se tornando cada vez mais árido, mais competitivo, menos solidário. No entanto, também era possível perceber nichos de resistência dos sujeitos e dos grupos que, na contramão dos processos instituídos, agem reproduzindo tensões que deslocam sujeitos, saberes, tempos, espaços e poderes. São os sujeitos e grupos que buscam desestruturar habitus, ou seja, disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, como práticas moldadas e já sedimentadas, em uma instituição que não é unidimensional, como afirma Barbier (1985). Por isso, é possível olhar a instituição não apenas pela lente da reprodução, mas por seus sentidos de “obra” e “ordem”.

O instituinte se apresentava com um grande desafio, mas se construirmos uma conexão com o instituído, podemos perceber uma certa similaridade na compreensão do

fenômeno em Castoriadis e em Barbier. Se para o primeiro o instituído é sincrônico, para Barbier a ordem é percebida por seu aspecto mais fixo, em que existe uma razão interna. Obra, para Barbier, é trabalho de transformação, em ação feita e refeita pelo homem, ou, no sentido cunhado por Castoriadis, é instituinte. Assim, ao voltar à etimologia, Barbier reafirma a importância do instituir, do latim *instituire*, que significa

colocar em; no sentido próprio e no figurado: estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar, dispor, introduzir em uso; começar, iniciar, empreender, pôr-se a, resolver-se a; adestrar, ensinar, instruir (BARBIER, 1985, p. 129-30).

Um permanente movimento instituinte: a RevistAleph

O movimento que se espalhou guarda inúmeros sinais de que os ventos também sopravam e sopram em meio aos que participaram do projeto e aos que hoje participam da revista. Sobre a revista, talvez pudéssemos falar em movimentos desenvolvidos em múltiplas direções. Porque nos dez anos de sua existência, ela tem se constituído como um espaço de socialização de diferentes elaborações por meio de um diálogo rico com uma gama variável de temáticas educacionais, metodologias e releituras. Reflexões e práticas instituintes nos espaços de trabalho têm sido relatadas, o que é um forte indicador da existência de que mantém em ebulição as elaborações iniciadas em 2002.

Um olhar atento sobre a produção presente na RevistAleph atesta a incorporação do significado que se materializa em ações e que nela encontram espaço para sua socialização. Por exemplo, Ana Heckert (2010) apresenta uma discussão sobre os sinais palpáveis que denunciam o racismo na sociedade brasileira e o significado das cotas como um movimento instituinte. Ruth Ramiro (2010) constrói uma análise do processo de discussão e implantação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Diz a autora: “As escolas, cada uma a sua maneira, apresentam um painel de sonhos, criação e recriação em suas práticas, com confluências e dissidências entre as relações já instituídas e os movimentos instituintes.”.

Ao longo do tempo, entre nós foi se solidificando uma concepção internalizada. A configuração em imagem ultrapassa a simples verbalização: o olhar sobre a escola e a educação deixa ao largo a lógica do pessimismo e potencializa as realizações que catapultam transformações. Como afirma Márcia Nico Evangelista (2010, p. 33-34), “O valor do infinito pensamento está na certeza de que não há limites às mudanças e que a história está sempre em processo de construção”.

Portanto, parece natural que esse movimento que, em si mesmo, também é instituinte, além da criação do centro de Memória, das pesquisas desenvolvidas, da revista eletrônica, dos trabalhos produzidos, das dissertações e teses, tenha ganhado uma outra frente organizada e orgânica sobre formação docente. Referimo-nos ao programa de Pós-Graduação em Educação (UFF) que, como resultante da densa discussão e produção lastreadora ao longo dos anos, cria o campo Políticas Públicas e Movimentos Instituintes em Educação, em 2010. Já como um desdobramento, professores participantes do campo lançam o livro “Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas”. Nele encontramos um libelo que, de forma clara e poética, enfeixa o movimento construído. É Célia Linhares quem afirma o seguinte:

[...] embora saibamos que a vida se faz e refaz, recriando sem trégua e sem nenhum cordão de isolamento entre o bem e o mal, entre o feito e o por fazer, consideramos como movimentos instituintes, no âmbito de nossas pesquisas, aqueles em que prevalecem tendências políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade, uma afirmação intransigente da paridade humana em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2010, p. 12-13).

Por tudo isso, podemos afirmar que o significado de experiência instituinte está em permanente elaboração, potencializando a valorização da convivência entre acertos e erros – um e outro sempre relativos - da busca por memórias e do diálogo com os múltiplos atores sociais, visando o desmonte dos entendimentos unidimensionais.

Estilhaçá-los e gerar cacos é produzir o caos para produzir outros reflexos, outras práticas, ou, como em Nietzsche: “É preciso muito caos interior para parir uma estrela que dança.”

Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. *Obras escolhidas*, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAGANÇA, Inês F.S. *Memórias e práticas instituintes na escola*. In: *26ª reunião da ANPED*, 2003. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/inesferreirabraganca.rtf
- CANELLA, Dagmar; DOMINICK, Rejany. *Apresentação do Centro de Referência de Projetos Instituintes*. *Revista Aleph* n. 1, jun. 2004. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/centrodereferencia/textoscentrodereferencia.htm>
- DECCA, Edgard Salvatori de. *1930: o silêncio dos vencidos; memória, história e revolução*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOMINICK, Rejany e CANELLA, Rose Clair, 2004. *Apresentação do Centro de Referência de Projetos Instituintes*. *Revista Aleph* n.1. junho 2004. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/centrodereferencia/textoscentrodereferencia.htm>
- DOMINICK, Rejany. *Projeto de Pesquisa Pesquisa e Prática pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes*. PROPPi-UFF, Niterói, 2004 e 2005.
- DOMINICK, Rejany. *Projeto de Pesquisa Pesquisa e Prática pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes*. PROPPi-UFF, Niterói, 2005b.
- EVANGELISTA, Marcia Nico. *As possibilidades que a arte traz ao universo escolar e às políticas de educação*. *Revista Aleph*. n. 14, 2010, p. 30-36. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista14.pdf>
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Práticas instituintes: os professores /autores e os saberes na cultura escolar*. In: CARNEIRO, W; CHAVES, IMA.; LINHARES, C; COSTA,VA *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.
- HECKERT, Ana L.C. *Cotas na universidade pública: de que lado você samba?* *Revista Aleph*, n.13, 2010, p.12-15. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista13.pdf>
- HENRIQUES, Eda M. *Ampliando a idéia de instituição: uma contribuição de Cornelius Castoriadis*. *Revista Aleph*, n. 1, jun 2004. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/ampliandoaideiadeinstituicao.htm>
- LINHARES, Célia. *O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira*. In: CARNEIRO, W. et al. (org). *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.
- _____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores*. *Projeto de Pesquisa – CNPq*. Niterói, UFF, 2000-2001. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores II. Projeto de Pesquisa* – CPNq. Niterói, UFF, 2002-2003. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores I. Relatório de Pesquisa* – CNPq. Niterói: UFF, 2002. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores I. Relatório de Pesquisa* – CNPq. Niterói: UFF, 2003. mimeo.

_____. *Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. Revista Aleph*, n.1, jun. 2004. Disponível em http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm

_____. *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. In: CARNEIRO, W.; CHAVES, I.M.A.; LINHARES, C.; COSTA, V.A. *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.

MONTEIRO, Aloisio J.J. *Olho por olho? Não-violência e valores na educação superior*. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. v. 2. Curitiba: PUC/PR, 2004.

RAMIRO, Ruth. *Movimento de uma experiência política coletiva nas escolas públicas de São Gonçalo-RJ*. *Revista Aleph*, n.13, 2010, p.6-10. Disponível em <http://www.uff.br/revista/pdf/revista13.pdf>

SOUZA, S.N. *Experiências instituintes e democracia*. *Revista Aleph*, n.1, jun. 2004. Disponível em http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_e_democracia.htm.

“SOUVENIR DE CLASSE”: MEMÓRIAS E NARRATIVAS A PARTIR DO SENSÍVEL

Clarice Nunes³

Resumo

Trata-se de uma reflexão sobre o saber da experiência vivida em sala de aula com estudantes do Curso de Pós-Graduação em Educação na Disciplina Memórias e Narrativas (2011), à luz da relação com o Sensível tal qual definido por Danis Bois na perspectiva da psicopedagogia perceptiva. As aulas foram concebidas como ateliês nos quais os estudantes se relacionaram com sua experiência de memória, usando as ferramentas do aporte teórico do Sensível: a relação com o silêncio; a diretividade informativa e a reciprocidade atuante. Ao produzir memórias através de narrativas, os estudantes enfrentaram o desafio de negociar com dois tipos de escrita: a de implicação e a de explicação. O Paradigma do Sensível revelou-se postura epistemológica enriquecedora da prática educativa ao favorecer a criação de uma compreensão profunda e humana do gesto de aprender, de conjugar razão e sentimento, de elaborar uma escrita do Sensível e levantar perguntas que mudam representações cristalizadas e movem ideias.

Palavras-chave: Memória e História; Memórias e Narrativas; Memória Escolar; Memória e Paradigma do Sensível

Résumé

Il s'agit d'une réflexion sur le savoir de l'expérience vécue dans des classes avec les étudiants de l'enseignement post-universitaire de la Discipline Memoires et Narratives (2011), à la lumière du rapport au “Sensible”, tel qu'il a été défini par Danis Bois dans la perspective de la Psychopédagogie Perceptive. Les classes ont été conçus comme des ateliers où les étudiants ont posé des problèmes vécus avec leur rapport à la mémoire, en utilisant les outils du support théorique du Sensible: la relation avec le Silence; la Directivité Informativ et la Réciprocité Actuante. En produisant des memoires à travers les narratives, les étudiants ont été mis au défi de faire face à la écriture de l'implication et à la écriture de l'explication. Le Paradigme du Sensible s'est révélé comme une position épistémologique permettant d'enrichir la pratique éducative pour promouvoir la création d'une profonde compréhension de l'apprentissage comme un geste humain, de relier la raison et le sentiment, et d'élaborer une écriture du Sensible, en soulevant des questions qui changent des représentations et bougent des idées.

Mots-clés: Mémoire et Histoire - Mémoires et Narratives - Mémoire de l'école – Mémoire et Paradigme du Sensible

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Educação pela Puc-Rio. Professora Titular e Pesquisadora de História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (aposentada). E-mail para contato: drcnunes@gmail.com

Memórias e Narrativas é o título da Disciplina Eletiva que tive a oportunidade de oferecer, no segundo semestre de 2011, aos estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uff. Nela, desenvolvi com os alunos o contato com a abordagem teórica e prática da pesquisa de temas na área da educação, envolvendo as relações entre Memória, História e Narrativa. “Souvenir de classe” é uma expressão ligeiramente modificada do título que Ana Mascia Lagôa deu a um trabalho que realizou sobre aspectos da sua experiência escolar e que li há alguns anos atrás⁴. O objetivo deste texto é realizar uma reflexão sobre o saber da experiência construído em sala de aula, entendendo experiência no sentido que lhe dá Jorge Larosa: em sua relação com a paixão, a abertura e a exposição.⁵ Nosso intuito é apreciar alguns dos significados que foram criados no processo de ensino e aprendizagem durante os dezesseis encontros realizados. Este texto é um apelo reflexivo à memória de uma vivência intensa entre professora e alunos. É um “souvenir” do que vivemos nesse semestre.⁶

Meu lugar de ancoragem para realizar a disciplina e relatar minha vivência pode ser sucintamente descrito, como se segue: Desenvolvi uma experiência de mais de trinta anos como professora de cursos de graduação e pós-graduação em História da Educação. Realizei várias pesquisas nessa área de conhecimento, procurando entrelaçar a pesquisa histórica com suas exigências teóricas e metodológicas e o trabalho com a memória de professores, alunos, diretores e outros profissionais que dedicam suas vidas à tarefa do ensino em diferentes níveis de aprendizagem. Mais recentemente pude estabelecer uma prazerosa relação com novas áreas do conhecimento, novos aportes teóricos, motivada pela busca de uma relação sensível, cada vez mais ausente em nossos ambientes pedagógicos. Essa busca iniciou-se em 1993 e o que comecei tateando, agora já tem uma forma, embora as formas sejam sempre provisórias. O contato com o Paradigma do

⁴ LAGÔA, Ana Mascia. *Sous-venir de classe (memórias do curso Política de Formação de Professores)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação/Mestrado, 25/07/1995.

⁵ LAROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa em Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. Currículos: problematização em práticas e políticas. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-198, 2012.

⁶ Este texto é uma versão ampliada e modificada de um capítulo de livro que escrevi recentemente e cuja publicação está no prelo pela Editora da UERJ (Nunes, 2013).

Sensível data de 2007. Nele pude travar contato com uma prática e um pensamento que concebem o conhecimento como elaboração da vivência do sujeito que se abre em sua presença à si e ao mundo, não importa a área na qual tenha escolhido expressar-se. Entre 2007 e 2010, fiz um curso de formação em Somato-Psicopedagogia no Brasil sob a coordenação de Armand Angibaud. Continuo a participar de módulos de formação contínua tanto no Brasil como na França com professores da equipe do Dr. Danis Bois, além de frequentar, sempre que possível, congressos internacionais de profissionais da área de pesquisa em pedagogia perceptiva do movimento.

Este artigo é dividido em duas etapas: a primeira, expõe o conteúdo da disciplina e apresenta aspectos do principal suporte teórico que a sustentou; a segunda, faz, tanto quanto possível, uma descrição densa da experiência vivida na relação entre os estudantes e a professora com o objetivo de produzir conhecimento a partir da escrita sobre os efeitos em nós da nossa relação com a memória.

I. Proposta da Disciplina: o trabalho com a memória e a narrativa

A Disciplina *Memórias e Narrativas*, cujo programa consta em anexo, teve como objetivos básicos: trabalhar teoricamente as categorias memória e narrativa; focalizar e problematizar os suportes individuais e coletivos da memória; refletir sobre o processo de construção das memórias relativas aos hábitos de classe social, de gênero e/ou etnia em algumas trajetórias de intelectuais e/ou educadores, além de apontar aspectos do silenciamento constitutivo da memória, da história e das políticas de silenciamento em ação.

O programa da disciplina foi apresentado em quatro unidades e os encontros foram criados predominantemente a partir da concepção de *ateliê*. Isto é, a partir de experiências vividas constituímos a problematização das categorias memória e narrativa. Foram realizados quatro ateliês: com objetos; álbuns de família; fotografias pessoais e cartas. Pretendia-se que, nos ateliês, os estudantes desenvolvessem instrumentos

internos para a elaboração de uma escuta e de uma palavra sensível, tendo sempre no silêncio vivido em conjunto o ponto de partida do encontro. Exercitamos durante o período em que estivemos juntos a flexibilidade com relação ao conteúdo, no que diz respeito ao aprofundamento e à ordenação dos temas. Foram indicadas referências bibliográficas básicas que se ampliaram com acréscimo de novos títulos a partir das necessidades e interesses dos alunos.

1.1 A lente do Sensível⁷ na sala de aula

Por que a lente do Sensível? Porque antes de mais nada o Sensível é um lugar de experiência em nós. No paradigma do Sensível pude encontrar alternativas de resposta à pergunta básica que permaneceu comigo durante anos de vivência no magistério: como aprendemos a aprender? O que supõe a aprendizagem?

Num artigo em que reflete sobre este tema, Dominique Colinvaux conceitua o termo aprendizagem: “(...) processo de significação que, na sala de aula, gera movimentos individuais e coletivos em torno de algumas formas canônicas de compreensão do mundo material e simbólico. Nesta concepção, destacamos as ideias de processo, significação e movimento e, em especial, de emergência de novidades”⁸

Segundo Colinvaux (2007), ao focalizarmos a aprendizagem em sala de aula, estamos partindo de alguns pressupostos:

a) o de que, na escola, o propósito central da aprendizagem está associado à geração, apropriação, transformação e reorganização de significações;

b) o de que na sala de aula transitam vários tipos de conhecimento: aqueles provenientes das trajetórias escolares do professor e dos alunos em níveis anteriores de

⁷ É necessário atenção para o fato de Sensível em Danis Bois não se confunde com o que, no senso comum, chamamos sensível, isto é, proveniente dos sentidos que apreendem do mundo exterior os objetos que lhes impressionam de alguma forma. O dado sentido traz com ele um valor de sentido que se dá ao sujeito na ação perceptiva imediata, sem necessitar da mediação de uma atividade reflexiva e sem ser obrigatoriedade, plenamente conscientizado (BOIS, 2007, p. 12-14).

⁸ COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. *Pro-Posições*, v. 18, n.3 (54), set./dez., 2007, p. 29-51.

escolarização e da condição de sujeitos sociais mergulhados nos sistemas de significação das interações cotidianas, além dos conteúdos programáticos.

A autora ainda destaca, na aprendizagem, os movimentos que mobilizam sistemas variados de significação, num processo dinâmico, fugidio, que envolve mudanças e permanências. Esse processo é multidimensional, compreendendo tempos subjetivos, tempos coletivos da turma e tempos institucionais. Num espaço e tempo delimitados institucionalmente pressupõe-se que ocorra um domínio progressivo de uma área de conhecimento, o que inclui tanto conceitos, vocabulário, quanto formas de pensar. Isto é, não basta aprender conceitos, mas utilizá-los para pensar as questões escolhidas, provocando a emergência de novas condutas que surgem como indícios de novas formas de ver, pensar, falar, fazer. Essas novidades promovem uma ruptura total ou parcial com o que já está estabelecido e exige uma qualidade de presença nos processos de interação e comunicação dos sujeitos envolvidos e destes com o próprio conhecimento. Na verdade, as novidades comportam um grande número de variações e todas elas guardam em níveis diferentes a transformação possível, a mudança de pontos de vista, o alargamento da consciência e da relação com o conhecimento, como nos mostra Eve Berger⁹.

Nas *Lições sobre o Sensível*, oferecidas em seu site pessoal¹⁰, e apresentadas coloquialmente como possibilidade de um encontro filosófico do autor com seus interlocutores, o seu criador, Professor Danis Bois, revela como o Paradigma do Sensível emergiu. Entenda-se paradigma não propriamente como modelo, mas como direção de investigação e de ensino.

1.2. O Sensível como modo de ser, de ensinar e aprender

A temática do Sensível emergiu de modo mais acabado, no discurso escrito de Danis Bois, num ensaio filosófico: *O sensível e o movimento*, publicado no começo deste

⁹ BERGER, Eve. Le premier instant de la promesse. In: BOIS, Danis et al. *Identité, altérité et réciprocité*. Articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation. Québec: Les éditions Ibuntu, 2013.

¹⁰ Ver site: <http://danis-bois.fr/>

século¹¹. Em seguida, o conceito de Sensível foi objeto de inúmeros artigos e, sobretudo, de um livro publicado em 2006¹². No ano seguinte, Danis Bois com a colaboração de Didier Austry, escreveu um artigo síntese, denominado O paradigma do Sensível, lançado na Revista *on line Reciprocités*, 2007¹³.

A postura de pesquisador em Danis Bois reúne ao “modo de pensar” próprio da Filosofia, um “modo de sentir” próprio à Arte e enfrenta a criação de protocolos de investigação das vivências subjetivas, fabricando artesanalmente esses objetos e recriando-os pela linguagem. Em sua concepção, esses dois modos de apreensão do real, totalmente diferentes, “podem chegar a um mesmo resultado: mudar nosso olhar sobre a realidade e nos abrir a conhecimentos novos” (2001: p. 139).

A postura filosófica de Danis Bois movimenta-se em relação a um legado do pensamento fenomenológico de certas correntes contemporâneas¹⁴, ora aproximando-se, ora afastando-se dele. Reconhece que existem pontos em comum com esse legado, mas insiste nas perspectivas novas e divergentes que a “praxis” do Sensível lhe fez descobrir.

No projeto fenomenológico de Husserl (1947), o autor adverte que é preciso deixar a experiência tornar-se manifesta a exibir progressivamente seu sentido¹⁵. Dito de outro modo, o projeto fenomenológico não está preocupado com a demonstração, mas sim com a explicitação das estruturas implícitas da experiência. Apesar da herança fenomenológica, Danis Bois evita todos os rótulos de uma possível filiação. Sua postura é de que tudo depende do ponto de vista, do lugar do qual se fala, da experiência que se tem. Não esconde suas fontes. Dialoga com elas, buscando as motivações e os modos de construção do que se afirma no diálogo filosófico. Para ele, o conhecimento surge das manifestações da nossa vida interna. Afirma:

¹¹ BOIS, Danis. *Le sensible et le mouvement*. Essai philosophique. Paris: Editions Point D’Appui, 2001.

¹² BOIS, Danis. *Le moi renouvelé*. Introduction à la somato-psychopédagogie. Paris: Editions Point D’Appui, 2006.

¹³ BOIS, Danis Bois; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do Sensível. Tradução para o português de Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Reciprocités* 1, novembro de 2007, p. 6-22. Download do site www.cerap.org. Acesso em 15/02/2008.

¹⁴ Como por exemplo, as obras de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961); Michel Henry (1922-2002); Nathalie Depraz (1964).

¹⁵ HUSSERL, Edmundo. *Les méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1947.

Nós vivemos com efeito cada dia na proximidade de expressões sensíveis que estão dentro de nós e que nós não percebemos. Não se trata do inconsciente, tal qual Freud descreve, mas do não reconhecimento de um potencial perceptivo presente em cada um de nós. Um potencial fisiológico que desenha um homem maior, total, mais presente, dotado de uma escuta do que virá (...), que capta o conteúdo de algo já sentido. Ir ao encontro desse potencial exige um processo de pesquisa, de prospecção em direção ao interno das coisas... de si, para descobrir essas impercepções, “aquelas que são tão pequenas para serem notadas” (BOIS, 2001:p. 34).

A experiência do Sensível toma como ponto crucial a atitude pré-reflexiva, na qual o sujeito se percebe percebendo a si mesmo e ao mundo. Essa experiência entrega com ela uma significação própria, uma espécie de pensamento ainda não formulado. Como trabalhar com esse potencial? Quem escolhe, afirma ele, abordar a questão do vivido experiencial, se vê confrontado, de saída, com dois problemas: de um lado, a natureza da subjetividade colocada em jogo pela experiência e, de outro, a dificuldade de colocar em discurso a subjetividade. A percepção é anterior ao pensamento. Ela pode liberar antigas sobrevivências e acessar um conjunto de sentimentos nascidos do sensível do movimento interno do sujeito porque percepção, sensível e movimento acabam irremediavelmente ligados numa unidade originária do sentir e do mover-se. Dito de outro modo, num movimento subjetivo do qual, acrescento as memórias fazem parte. Voltarei às memórias adiante.

A problemática da percepção e da subjetividade se dá no nível da interpretação, exatamente no momento de narrar ou, como diz êle, “colocar em discurso”, porque a organização em profundidade não se dá ao pensamento causal. Podemos, no entanto, acessá-la pelo pensamento perceptivo, passando pela experiência dessa busca interna. Apesar da abstração dessa afirmação, o princípio é simples: somente a vida sensível pode captar a matéria sensível. A ciência, afirma ele, não fica à vontade com a subjetividade e cortando-a, elimina os elementos sensíveis próprios ao homem. No entanto, a subjetividade personaliza as nuances com que cada um percebe. A subjetividade é prova da individualidade e a consciência não pode excluir a experiência do corpo, pois sabemos

que somos nós mesmos pela consciência que temos do nosso corpo. Abordar o movimento a partir do Sensível é vivê-lo a partir de dentro (BOIS, 2001: p. 105). Mas este dentro não significa apenas, localizadamente, dentro. Ele exige o trânsito permanente entre um dentro e um fora de si mesmo.

A vida é pré-requisito essencial para começar a pensar a Filosofia do Sensível, já que “(...) para descrever uma coisa é necessário vivê-la. É na interioridade do corpo que ocorre um tipo de deslocamento que desafia a precisão da linguagem. É aí que se encontra o gosto da vida. O pré-reflexivo, oferecido na experiência do Sensível, é portador de duas categorias distintas de significado: informações ligadas ao que é sentido internamente e informações que tem valor experiencial para quem as experimenta (2007, pp. 12-14).

Diferente dos fenomenólogos contemporâneos, a subjetividade, em Danis Bois, é cinética, isto é, implica obrigatoriamente a noção de movimento. Uma pessoa torna-se sujeito quando cuida da presença em relação à si mesma e descobre, em plena consciência, as vivências internas ligadas à presença interior do Sensível. Aqui a noção de vivência tem uma dimensão qualitativa e perceptiva forte. Vivência é todo fenômeno sentido, percebido e conscientizado pelo sujeito em tempo real. Há aí o pressuposto de que todos nós, em nossa natureza humana, possuímos os recursos perceptivos-cognitivos necessários para penetrar profundamente o instante presente da consciência. Nós nos descobrimos sujeitos graças à relação da nossa consciência e do sentimento com nossa experiência.

O Sensível em nós é um lugar ativo que se desdobra incessantemente na direção ao seu porvir. O enriquecimento perceptivo provoca o conhecimento por contraste e, em decorrência, maior lucidez, um novo lugar de consciência, sentimento, reflexão. A novidade ajuda a compreender o passado. A natureza da relação que estabelecemos com o Sensível está relacionada a três níveis de imanência: o próprio sujeito; o seu movimento interno enquanto expressão com diferentes formas, tonalidades internas, sensações de movimento, de qualidade de presença, de globalidade e, finalmente, a evolutividade própria do Sensível. O conhecimento se dá de forma diferente da reflexividade habitual.

Ele se dá a partir da postura do sujeito através de uma atenção sustentada, mas não invasiva.

No paradigma do Sensível há um entrelaçamento entre subjetividade, experiência e conhecimento. A postura do pesquisador cria uma certa qualidade de experiência que proporciona um conteúdo de vivência, fonte de um conhecimento particular. O âmago da experiência orienta a atenção e a atitude do sujeito, predispondo-o a certos conteúdos e não a outros (BOIS; AUSTRY, 2007: p. 16). Nessa experiência, as manifestações do movimento interno provocam variações de tonalidades, estados e o pensamento inteligível se revela. Após um tempo de suspensão (nada esperar, guardar ou querer) a palavra se doa como lugar de expressividade e validação de alguma coisa de si (Ibidem: p. 19). Dessa forma, cria-se uma ponte entre o conhecimento imanente e o conhecimento explícito segundo um procedimento perceptivo-cognitivo elaborado, que recepiona os conteúdos vividos, criando uma categorização, modelização e conceptualização (Ibidem).

O conjunto dessas categorias fornece finalmente o início de uma modelização que permite estabelecer laços entre as diferentes categorias, desenhando assim a estrutura global do campo perceptivo correspondente. A última característica do sentido que se dá é sua provisoriade. Todo sentido imóvel, não evolutivo, é mais da ordem da ideia e fica endurecido como crença. Um pensamento sensível e imanente está em constante mutação, portador de desdobramentos não antecipados, revelando-se na temporalidade do sujeito e por isso mesmo provisório (Ibidem: p. 20).

No âmbito das ciências humanas, sobretudo das ciências pedagógicas, a contribuição da Filosofia do Sensível e da epistemologia que ela subentende¹⁶ é relevante porque dá suporte à criação de experiências extra-cotidianas a partir das quais os sentidos emergem a partir da vivência de sensações, emoções e sentimentos do corpo. A irreduzibilidade da experiência vivida e de seus dados fenomenológicos produz os discursos em primeira pessoa, o que não impede o reconhecimento das invariâncias no

¹⁶ A epistemologia do Sensível propõe o entrelaçamento entre os fatos humanos e os fatos da natureza. Chama também a atenção para o caráter multimodal do sentido – sensorialidade e significação a partir do princípio da informação circulante e da reciprocidade atuante. Cf. Marc Humpich et Danis Bois, “Pour une approche de la dimension somato-sensible em recherche qualitative” *Recherches Qualitatives – Hors Série*-n.3, 2007, p. 483.

seio do que é contingente. A Filosofia do Sensível estabelece, graças à postura do pesquisador e seus processos operatórios, investigações que passam pela tentativa de estabelecer descrições fenomenológicas dos processos vividos; criar ensaios de compreensão e modelização desses mesmos processos e aplicar suas proposições em diferentes contextos profissionais.

O Paradigma do Sensível foi construído no âmbito da Psicopedagogia Perceptiva, em diálogo com a Fenomenologia, a partir de situações pedagógicas de acompanhamento de indivíduos adultos e grupos que foram sujeitos/objetos de investigação relatadas em diversas dissertações de Mestrado e Doutorado no CERAP¹⁷. De um modo geral, e para resumir, o constructo Sensível foi gradativamente construído em quatro etapas: na primeira etapa, focalizando a capacidade perceptiva presente nos fenômenos subjetivos corporais; na segunda etapa, examinando os efeitos que esses fenômenos provocavam; na terceira etapa, detendo-se no exame do modo de conhecimento que se dá em contato com o Sensível e, finalmente, na quarta etapa, orientando-se a reflexão para a dimensão filosófica do constructo que lida, sobretudo, com as questões relativas à potencialidade humana.

O Sensível, tal qual Danis Bois o concebe, não diz respeito aos órgãos dos sentidos, nem à sensibilidade tal qual rotineiramente a compreendemos. É algo mais! Nasce de uma vivência em que, graças à um trabalho de introspecção, o sujeito se observa. Ele sai do campo habitual do que costumeiramente vive e entra em contato, dentro de si mesmo, com um campo fenomenal que emerge. Quando se explora esta área, que Danis Bois denomina de fundo perceptivo ou movimento interno, presente em todos nós, acessamos uma rica e inexplorada fonte de informações. Como queriam os fenomenólogos, os vividos da consciência nascem de toda percepção e são necessariamente ligados a um sujeito encarnado que se move no mundo. No entanto, a problemática da percepção e da subjetividade é colocada para os fenomenólogos apenas no nível do discurso. Na abordagem do Sensível, a subjetividade é explorada no seu

¹⁷ Centre d'Étude et de Recherche Appliquée em Psychopédagogie Perceptive (CERAP) da Universidade Fernando Pessoa, Porto. Site: <http://www.cerap.org/>

movimento concreto do corpo no mundo. Para o seu estudo, as investigações que Danis Bois promoveu exigiram o cruzamento de diversas áreas do conhecimento humano, dentre as quais a Anatomia e Fisiologia da Percepção, a Filosofia e a Pedagogia. Por quê a Pedagogia? Porque o que ele chama de Sensível não só se pesquisa, mas também se aprende, desde que criadas certas condições.

O pesquisador do Sensível precisa desenvolver uma relação apurada com seus instrumentos internos (atenção, percepção, pensamento, memória, empatia) e com seu objeto de estudo. Esses instrumentos internos são fundamentais no seu próprio processo de aprendizagem. O pesquisador constrói seu campo de investigação numa situação extra-cotidiana na qual o que vivencia e experimenta é descrito. Descreve-se para reconhecer, nomeia-se para validar e explicita-se para aprender. A narrativa tem uma dupla função nessa abordagem: serve de guia pedagógico e é suporte de explicitação do conteúdo da experiência tal qual ela se desenrolou. O resultado é o conhecimento elaborado através de um pensamento sentido e de uma palavra ancorada no Sensível. Quais as consequências desse modo de pensar a pesquisa no modo de pensar o processo de aprendizagem?

Os pesquisadores do Sensível criaram um modelo de modificabilidade cognitiva bem interessante. Ora, mudar representações não é uma tarefa fácil por diversas razões, como bem mostra Eve Berger (2007)¹⁸. Em primeiro lugar, porque, geralmente, temos várias representações inconscientes. Em segundo lugar, porque o conjunto das nossas representações constitui um apoio cognitivo interno. Afinal, nossa relação com o mundo e os outros é construída em torno dela e questioná-la de modo frontal trará uma reação de medo e resistência. O que fazer, então? No trabalho de acompanhamento de processos de mudança com adultos, os pesquisadores delinearam sete etapas: fato de experiência; fato de consciência; fato de conhecimento; tomada de consciência; tomada de decisão; ação; retorno reflexivo sobre as consequências da ação.

Eles apostam na transformação da relação que estabelecemos conosco e com o mundo. Estar em relação pode evocar estar em relação com alguém, pelos sentidos, pelas

¹⁸ BERGER, Eve. La somato-psychicopédagogie: ou comment se former à l'intelligence du corps. Paris: Point d'Appui, 2007.

ideias, pelos afetos. É isso e mais. Estar em relação também engloba o fato de que toda relação que estabelecemos, inclusive com as ideias, é vivida desde a matéria corporal que é dotada de sensibilidade e consciência. Ainda, estar em relação significa sentir em si os efeitos dessa relação. Por exemplo, quando tenho um *insight* sobre o meu trabalho de pesquisa me preencho de alegria e ânimo. A relação com qualquer situação depende do ponto de vista que temos sobre ela. Num momento em que suspeitamos do processo educativo instaurado nas escolas, de um modo geral, tendemos a apreciar as pessoas e situações a partir desse ângulo, o que é bem diferente se atuamos a partir da compreensão de que os obstáculos, por exemplo, são pontos de apoio para criarmos novas relações de aprendizagem e de ensino.

Voltemos aos sete passos do modelo de modificabilidade criado. Na primeira etapa, denominada fato de experiência, o professor cria uma situação extra-cotidiana, isto é uma situação de prática corporal. Criar uma experiência extra-cotidiana significa criar condições de enriquecimento da percepção na interação com os alunos, na relação que eles tem sobre os temas tratados, o que vai trazer sensações, pensamentos e novos *insights*. Ela propicia que se desenhem interesses e motivações que até então poderiam estar ausentes e produz efeitos que uma situação cotidiana não produziria. Há aqui um papel muito ativo do professor no esforço de criar um novo olhar sobre o objeto de estudo. Na segunda etapa, fato de consciência, professores e alunos examinam juntos as diferentes naturezas de vividos possíveis dentro do quadro da experiência extra-cotidiana, levando seu olhar sobretudo para o que foi “inédito” porque isso faz disparar a reflexão. Na terceira etapa, fato de conhecimento, professor e alunos vão extrair sentido do que vivenciaram. Geralmente, o fato de conhecimento explicita-se contemporaneamente ao que se está vivenciando na condição da partilha e comparação por contraste com outras situações e possibilidades já vividas. Na quarta etapa, a tomada de consciência se dá no vivido do corpo e do grupo como um novo modo de viver, pensar e sentir. A tomada de consciência é a medida de distância que existe entre o que estamos aprendendo com nosso corpo e a maneira pela qual habitualmente nos colocamos. Na quinta etapa, ocorre o desdobramento lógico das etapas anteriores e uma mudança de estratégia do sujeito

que aprendeu a partir de uma novidade. Ele parte, então, para as duas últimas etapas seguintes: a ação e a reflexão sobre as consequências da ação.

Como essas etapas poderiam ser vividas na sala de aula? Na organização prática da sala de aula a ordem dessas etapas pode variar. Em alguns momentos essas etapas aparecem encadeadas de um modo mais ou menos rápido, outras vezes ocorrem idas e voltas numa mesma etapa durante o mesmo encontro. Apresentarei, em seguida, um relato de como vivi, em sala de aula, a tentativa de criar uma escuta e palavra sensível a partir do trabalho nos ateliês.

2 Os ateliês

Solicitei a cada aluno que escolhesse e levasse para a sala de aula o material relativo a cada ateliê: objetos, álbuns de família, fotografias pessoais e cartas. No momento inicial de cada ateliê já estamos diante do fato de que para eleger um objeto, uma fotografia ou uma carta é preciso que tenham sido retirados de um lugar comum, que tenham impressionado quem os elegeu, mantido a força de um significado (Davallon, 1999). Foi definida uma leitura básica para cada ateliê¹⁹. Cada ateliê se iniciava com uma sessão inicial de vinte minutos em que todos entravam em relação com o silêncio, o que a Psicopedagogia Perceptiva denomina de introspecção. Após a introspecção, os estudantes partilhavam oralmente sua experiência com o silêncio. Em seguida, cada um apresentava aos colegas o objeto solicitado e escolhido, pertinente ao ateliê em desenvolvimento. Após essa apresentação oral um pequeno texto era escrito e apresentado, sofrendo modificações a partir dos comentários da professora e colegas e, evidentemente, dos efeitos que esses comentários provocavam no seu autor. A partilha era feita com o intuito de apreciar o texto sobre o ponto de vista da implicação do sujeito com a sua escrita, sua

¹⁹ Ateliê sobre objetos: Peter Stalibrass. *O casaco de Marx: roupas, memória e dor*. BH: Autêntica, 2000; Ateliê sobre álbuns de família: Myriam Mores Lins de Barros. *Memória e Família. Revista de Estudos Históricos*. RJ, v.2, n.3, 1989, p. 29-42; Ateliê sobre fotografias: B. Kossoy. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, p. 13-44; Ateliê sobre cartas: Angela de Castro Gomes (org.). *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: FGV, 2004.

habilidade de pesquisar aspectos novos a partir da relação que se estabelecia na produção do texto, de articular teoria e experiência pessoal e era feito a partir desse trabalho conjunto da turma. Cada estudante, portanto, escreveu um texto para cada ateliê, fruto da sua relação pessoal com o objeto, carta ou foto, com as leituras feitas e com os comentários compartilhados pelo conjunto. Vamos em seguida comentar aspectos de cada etapa do encontro nos ateliês.

2.1 A relação com o silêncio

O propósito da introspecção é criar um quadro de experiência extra-cotidiana. Através desse espaço de silêncio, o estudante tem acesso ao movimento das tensões somato-psíquicas que o habitam e das quais muitas vezes não tem consciência ou tem uma vaga consciência. Aquele que vive essa experiência mergulha num paradoxo: estando imóvel, percebe a sua mobilidade interna. Percebe, portanto, que existe movimento sem deslocamento visível. Dentro desse paradoxo instalam-se as condições para entrar em contato com a primeira dimensão da aprendizagem: a relação com a percepção de si.

O silêncio acalma o pensamento que geralmente está turbulento e assoberbado com preocupações e exigências, relaxa o corpo, e permite que emergências imprevisíveis de sensações, emoções, memórias sejam acolhidas no calor do momento por aquele que as vive. Os estudantes são convidados a expor seus conteúdos, se assim o desejarem, e o professor usa a verbalização como um guia pedagógico, procurando chamar a atenção para a relação dos aspectos vividos na introspecção com o tema em questão, ou não, mas nada é descartado como menos importante.

Com a sequência do processo, o estudante vai se sentindo mais à vontade com essa prática e melhora seu reconhecimento perceptivo, o que para alguns leva mais tempo. Com essa melhoria a pessoa entra em contato com sua dinâmica interior de um

outro lugar, com lucidez e sem crítica²⁰. Ela está se abrindo para novas aprendizagens e desaprendizagens, no sentido de livrar-se de hábitos antigos e crenças diversas, embora nosso foco sejam aquelas relacionadas à sua expressão como leitor e escritor já que o processo de escolarização depende substantivamente do domínio do processo de decodificação da escrita. Por isto a alfabetização está na raiz da escola. “Ler é um ato homólogo ao de pensar só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada”²¹. Como adverte Eliane Yunes, o bloqueio à leitura vai se configurar como obstáculo sério a toda aprendizagem qualificada. Somam-se a ela as quase inevitáveis dificuldades com a escrita e com a aprendizagem de idiomas, uma exigência presente num mundo globalizado. E os estudantes de pós-graduação não estão isentos em maior ou menor grau dessas dificuldades.

A introspecção educa nossa consciência para que se torne disponível às novas sensações, percepções, intuições, imagens, ideias, pensamentos, lembranças, tudo o que constitui a experiência do Sensível. A relação com o silêncio corresponde, como diria Eni Orlandi, a um modo de estar no sentido. Nesse aspecto, o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Afinal, quando o homem o percebeu, criou a linguagem para retê-lo. Eis o que ela nos diz:

(...) Assim é que vemos a relação entre a palavra e o silêncio: a palavra imprime-se no contínuo significante do silêncio e ela o marca, o segmenta, o distingue em sentidos discretos constituindo um tempo (tempus) no movimento contínuo (aevum) dos sentidos do silêncio. Podemos enfim dizer que há um ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem (ORLANDI, 1997, p. 24-25)²².

É curioso que a importância fundamental do silêncio é admitida quando afirmamos que “algo calou em nós”, no sentido de que calar, nesse caso, é impregnar-se

²⁰ Sobre essa prática ver HUMPICH, Marc; LEFLOCH-HUMPICH, Géraldine. O emergir do sujeito sensível: itinerário de um encontro no âmago do próprio ser. In: BOIS, Danis et al. *Sujeito sensível e renovação do eu*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 75-110.

²¹ YUNES, Eliane. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. RJ, mimeo, p. 2.

²² ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. SP/Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

do sentido de algo. Durante o desenvolvimento da disciplina, e mantendo essa relação com o silêncio, fomos gradativamente trabalhando os diferentes sentidos do silêncio e tentando testar a hipótese de Eni Orlandi, a de que o silêncio é a matéria significativa por excelência. Ele é fundante. Em torno dele surge a palavra. Dessa forma, segundo a autora, ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos pensar a linguagem como excesso.

A partir da problematização do silêncio, Eni Orlandi estabelece uma distinção entre o que é inteligível (um enunciado), o que é interpretável (atribuição de sentido a um enunciado) e o que é compreensível (apreensão dos processos de significação de um texto). O silêncio, dentro desta perspectiva, é compreensível. Nossa reflexão sobre o silêncio se deu numa perspectiva dupla: o silêncio como constitutivo da linguagem e enquanto política da expressão oral ou escrita. No primeiro caso, o processo de significação traz sempre uma relação com o silêncio e, no segundo, o silêncio recorta o dizer, é silenciamento, é censura. Muito nos ajudou nessa perspectiva, o trabalho com o texto de Michel Pollak, *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989)²³ em que ao analisar as disputas presentes na memória coletiva, chama a atenção para uma tipologia do silêncio que continuamente se reelabora e convive com memórias zelosamente guardadas por indivíduos e grupos. Nesse sentido, além de censura (memórias proibidas, indizíveis ou vergonhosas) existe o silêncio como resistência à opressão. Nos relatos autobiográficos, como fonte de memória, que em última instância constituem um trabalho de reconstrução de si mesmo, os indivíduos tendem, como afirma esse autor, a definir o seu lugar social e suas relações com os outros.

A relação com o silêncio em sala de aula permite uma sintonização introspectiva, isto é, que cada um possa estar em contato, perceber e analisar suas sensações, estados mentais e emocionais, seguindo métodos introspectivos que não são novos, mas bem antigos e usados por filósofos como Descartes (1596-1650), Maine de Biran (1766-1824), o próprio Rousseau (1712-1778) e que foram desenvolvidos do ponto de vista prático pela Psicologia Experimental do século XIX, sobretudo por Edward Titchener (1867-1927) e

²³ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio, In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

William James (1842-1910) para quem a introspecção era o único método possível para estudar os fenômenos da consciência. No entanto, considerados não confiáveis, sobretudo pela psicologia behaviorista e positivista, tais métodos foram sendo abandonados ao longo do século XX²⁴.

A abordagem de Danis Bois é realizar a introspecção sensorial²⁵ como instrumento para acordar dos processos mais ou menos automáticos que desenvolvemos no cotidiano das nossas vidas, incluindo nossas ideias, desenvolvendo uma consciência clara e ativa no sentido de levar a atenção sobre os fatos da vida externa e interna a partir do corpo e do seu movimento. É uma prática que necessita treinamento. Não se trata apenas de contemplar os estados internos, mas convidar a uma análise que solicita todos os processos cognitivos que nos permitem repertoriar e descrever os menores fenômenos que aparecem durante esse processo. Essa ferramenta ajuda-nos a desenvolver uma consciência perceptiva, isto é, uma consciência que se enraíza na percepção do corpo. Na introspecção, o professor guia o estudante verbalmente, seguindo um protocolo previsto e que se recria através de variações à luz da sua própria experiência, das motivações e das necessidades que o trabalho pedagógico apresenta.

Os estudantes, em unanimidade, reconheceram a importância desse silêncio inicial em sala de aula e, Laura²⁶, espontaneamente, levou essa experiência para seu ambiente de trabalho, aplicando-o a alguns estudantes do nível fundamental de ensino. Eis seu relato:

Era uma sexta-feira de novembro de 2011. Minha turma de 6º ano do Ensino Fundamental no COLUNI (Colégio Universitário Geraldo Reis) em Niterói, RJ, estava prestes a fazer a prova final língua portuguesa. Os vinte estudantes, com idades entre onze e dezesseis anos, vêm de diferentes realidades sócio-econômicas, em sua maioria de famílias de classe trabalhadora. Esse grupo tem como características marcantes a agitação e uma certa dose de agressividade nas relações interpessoais.

²⁴ BOIS, Danis. L'accordage introspectif. In: BOIS, Danis. *Le moi renouvelé*. Introduction à la somato-psycho-pédagogie. Paris: Point d'Appui, 2006, p. 106-110.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Os nomes que aparecem nesse texto são fictícios. Esse procedimento foi utilizado para resguardar a privacidade dos depoimentos.

Essas características comumente afloram em momentos de tensão como aquele.

Cheguei à sala por volta das 8hs e a prova deveria se iniciar às 8h30m. Percebendo o burburinho e a crescente indisciplina, anunciei que faria “uma coisa diferente mas muito boa para ajudar aos alunos em provas.” O apelo àquilo que mais os angustiava naquele momento permitiu um arrefecimento nos ânimos. Aproveitando a mobilização, pedi, com voz firme e serena, que se posicionassem confortavelmente nas cadeiras, sentindo o corpo apoiado. Em seguida solicitei que fechassem os olhos, percebendo o ritmo da respiração, e procurassem olhar para dentro de si mesmos.

Aquela altura, já imperava o silêncio e apenas dois alunos, uma menina e um menino, não demonstravam adesão ao processo. Fui encaminhando a introspecção atenta às reações. Convidei-os a buscarem um “lugar de conforto e silêncio dentro deles próprios, um lugar onde não houvesse cobranças nem exigências.” Por mais de dez minutos os alunos permaneceram absorvidos na introspecção e os dois estudantes menos atingidos foram silenciando e se aquietaram um pouco mais. A menina, L., de doze anos, reagiu com algumas intervenções irônicas, só se calando nos minutos finais. Aos poucos fui encerrando o exercício, depois de convidá-los a “habitarem plenamente” a realização da prova.

Perguntei o que haviam achado da atividade. Todos afirmaram ter gostado muito. “Legal, diferente, muito maneiro, amei!” foram algumas observações. Naquele mesmo dia, essa turma realizou a prova final de língua inglesa, disciplina que eu ministro. No final da prova, pedi que cada aluno redigisse sua autoanálise considerando o desempenho como aluno naquele ano. Nesse espaço, L. desculpou-se pelas “brincadeiras inconvenientes” durante “aquele negócio estranho” do começo da prova, acrescentando que não teve a intenção de atrapalhar e que lamentava ter perdido a chance de aproveitar, porque “todo mundo gostou.”

Na semana seguinte, de volta ao mesmo espaço, iniciava-se com significativo atraso cronológico a prova de matemática. Foi quando a aluna J, das mais jovens do grupo, me pediu encarecida: “Tia, faz aquilo de novo... foi muito bom para mim.” Com o coração partido, neguei seu pedido alegando a urgência do tempo e a necessidade de recuperar o atraso no início da prova. Confesso meu arrependimento em ter cedido ao domínio burocrático do relógio²⁷.

²⁷ Compilamos um número muito maior de narrativas, do que as que expusemos nesse texto. Essa redução nas citações ocorre pelo espaço real disponível para escrever este artigo e que não comportaria o conjunto da produção da turma.

2.2 A relação com a memória e a narrativa

Trabalhar com a experiência da memória e da narrativa individual e coletiva exigiu a definição clara dos temas a serem trabalhados, a escolha cuidadosa das leituras-chave em cada oficina, o acompanhamento no modo Sensível dos estudantes, tanto na sua singularidade quanto das suas atividades em grupo. O grande diferencial do espaço da aula como atividade extra-cotidiana foi bastante positivo, assim como o tipo de relação pedagógica instaurada pelo *Paradigma do Sensível*.

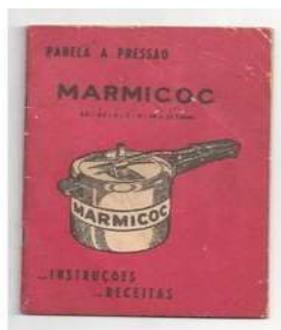
Na primeira oficina, dedicada aos objetos, tivemos como leitura básica o livro de Peter Stallybrass, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor* (2000). Stallybrass mostra como um objeto secundário em suas pesquisas primordialmente voltadas para o colonialismo, a história do estado-nação e a sexualidade, torna-se seu centro de interesse. Vale a pena reproduzir o que este autor nos relata:

Durante os dois últimos anos estive escrevendo sobre roupas. Na verdade, estive fazendo isso sem mesmo sabê-lo (...) Então aconteceu algo que mudou minha ideia sobre aquilo que estava fazendo. Eu estava apresentando um trabalho sobre o conceito de indivíduo quando fui literalmente tomado. Seguiu-se um constrangedor silêncio e comecei a chorar. Havia um amigo muito próximo sentado perto de mim e ele simplesmente pegou o trabalho de minhas mãos e continuou lendo (2000, p. 9-10).

O que teria acontecido? Na sequência, o autor relata que o derramamento daquela emoção contrastava com o vazio e a ausência de sua capacidade de sentir dor e tristeza pela morte do seu melhor amigo. No momento da sua conferência estava usando o casaco do amigo falecido que ganhara da esposa viúva como lembrança e em memória da sua amizade. Naquele exato momento em que começou a ler percebeu que vestia a jaqueta de Allon e se isso ocorria, na verdade, quem o vestia era Allon presente nos puimentos do cotovelo... no cheiro. Foi desse modo, na sua relação com a memória do amigo morto, que Stallybrass começou a falar sobre roupas.

Cada estudante levou um objeto de memória e falou sobre sua relação com ele. Na sequência, fazíamos perguntas que remetiam ao contexto em que o objeto emergiu na vida de quem fazia a exposição, das situações que viveu, dos sentimentos e ideias. Em seguida, como já assinali, um texto era escrito e submetido à discussão do grupo, que

apreciava sua estruturação, a clareza do objetivo da escrita, a articulação da experiência da relação com o objeto e sua teorização à luz das indicações feitas. Em seguida, o texto era refeito se necessário. O mesmo processo foi seguido nos ateliês seguintes, sobre os álbuns de família, as fotografias e as cartas. Eis o relato de Rosa a partir de um objeto de memória:



Um livrinho de capa vermelha.

“A mais perfeita panela à pressão!”²⁸

Com esse apelo a Marmicoc Sociedade Anônima procurava atrair seus futuros compradores. A “Panela Marmicoc” à pressão procurava ser uma “eficiente colaboradora da vida doméstica” e era, portanto, a “última palavra em conforto do lar”²⁹.

Nascida em 1948, no Rio de Janeiro, e fundada por imigrantes de origem espanhola, a Marmicoc foi pioneira na fabricação de panela de pressão no Brasil. Foi também responsável por uma inovação no produto por ela patenteada: “a forma de acoplamento da tampa, que diminuía o tempo de cozimento dos alimentos, proporcionando uma economia substancial de gás e tempo”³⁰.

Sonho de consumo de muitas donas de casa brasileiras, nos anos 50 e 60 do século XX, esteve presente também na lista dos desejos de minha avó, Hercília, sem encontrar correspondência no rol das primeiras necessidades de seu marido e mantenedor da casa, meu avô Antonio, conhecido por Sr. Oliveira, o “Econômico”.

²⁸ *Panela à pressão Marmicoc: instruções, receitas*. Rio de Janeiro: Marmicoc S.A. s.d., contra-capas.

²⁹ *Ibid.*, p.3.

³⁰ *Sobre a Marmicoc*: Disponível em: http://www.marmicoc.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=82.

Acesso: 7 set. 2011.

“Por que gastar dinheiro com uma panela de pressão para cozinhar o feijão se para isso se prestava, muito bem, o bom e velho caldeirão?” - devia pensar ele, sempre muito racional na economia doméstica. E ainda a contribuir como um forte argumento para a não aquisição do novíssimo equipamento da cozinha moderna havia as notícias sobre os acidentes ocasionados por explosões da dita panela. A filha do casal, Aurea, aquela que seria, mais tarde, minha mãe desenvolveu verdadeiro horror à panela perigosa, diante das tais notícias sempre potencializadas pelo maior interessado na desistência da minha avó em adquirir o produto.

O tempo passou e a panela cobiçada só pode fazer parte dos utensílios de cozinha de minha avó por ocasião do casamento de sua filha, minha mãe, no ano de 1960. Entre os presentes de casamento mais comuns da época figuravam faqueiros, jogos de porcelana, baixelas de prata, ferro elétrico e, também, panela de pressão, a grande novidade. Ao ganhar tal presente, diante da fobia cuidadosamente cultivada por seu pai, minha mãe logo desejou desfazer-se daquele incômodo encontrando a pessoa certa para o descarte: minha avó.

Que felicidade! Finalmente a esposa do econômico Sr Oliveira realizava seu sonho de consumo. Feijões, sopas, ensopados... nunca mais seriam preparados no velho e ultrapassado caldeirão. Tudo seria feito com rapidez e precisão, sempre sob pressão. Para garantir o êxito dessa nova empreitada, um livrinho de capa vermelha com instruções de uso da panela contendo deliciosas receitas acompanhava o produto. Fantástico manual! Bastava seguir passo a passo seus comandos e todos os pratos ficariam deliciosos. Os almoços da família Oliveira tornaram-se mais concorridos. Todos queriam provar as novas delícias preparadas na panela de pressão. O grande aliado de minha avó, na verdade, era o livrinho de capa vermelha de receitas. Ela não se separava dele. Sempre cuidadosa, guardava-o numa gavetinha do armário da cozinha.

Outras panelas de pressão tomaram o lugar da primeira, mas o livreto foi sempre o mesmo, até porque a Marmicoc tratou de substituí-lo por um encarte simples contendo apenas instruções de uso, sem receitas. Minha mãe continuou temerosa em relação a esse tipo de panela, sem muito se interessar pelos pratos que nela poderiam ser preparados.

Assim, herdei, naturalmente, o livrinho de receitas. Também ganhei - como presente de casamento de uma vizinha de minha avó bastante idosa - uma panela de pressão Marmicoc, que não veio acompanhada por receituário algum. A nova geração, que passou a administrar a empresa fabricante do produto, formada agora por brasileiros, considerou desnecessária a presença de um manual de instruções com receitas acompanhando a panela. E minha avó, ciente das minhas dificuldades na cozinha, complementou o presente me oferecendo sua preciosidade: o livrinho de capa vermelha.

Na verdade, mais do que instruções de uso e receitas maravilhosas, esse livreto assumiu para mim um significado maior. Ele guardava, em cada folha sua, traços da história da minha família. Histórias contadas por gerações passadas: histórias da minha avó, da minha mãe e agora minhas. Não era mais um livrinho qualquer. Havia se transformado, como bem disse Stallybrass, num “material ricamente absorvente de significado simbólico no qual as memórias” haviam sido “literalmente corporificadas”.³¹

Rio de Janeiro, 07 de setembro de 2011.

Um novo significado (“maior”) se instaurou para a autora do texto ao escrevê-lo e, com ele, ela encerra a sua narrativa, exemplo de memória individual e geracional; elo vivido num presente que se atualiza, tonalizando a resistência às inovações que, finalmente, são aceitas num determinado grupo. A memória verbal, e agora escrita, que se tece em torno de um livrinho de capa vermelha, assegura coesão e solidariedade entre avó, mãe e filha.

O apelo do presente, hoje passado, incentivou cada estudante a construir a memória em torno do seu objeto escolhido. Essa memória tornou-se fonte histórica, não só porque ela revela o que o grupo lembra, mas também porque expressa, como adverte Peter Burke³², uma história social da recordação. Se a memória transita numa linha temporal contínua, a história – enquanto operação intelectual – critica as fontes, busca reconstruí-las em função de um aporte teórico, realiza uma interpretação do passado onde o que importa não é apenas o consenso, como afirma Marcia Motta³³, mas também o

³¹ STALIBRASS, Peter. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.21.

³² BURKE, Peter. *A história como memória social. O mundo como teatro*. Lisboa, Difel, 1992.

³³ MOTTA, Marcia. *História e Memórias*. In: *História – Pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998.

conflito. A história, tal qual é pensada, geralmente não serve para glorificar o passado, mas para deslegitimar o passado construído pela memória.

Como adverte Michel Pollack³⁴, há vários elementos constitutivos da memória: a recordação pessoal de eventos vividos pessoalmente; a recordação de acontecimentos vividos “por tabela”, nos quais há uma identificação e projeção forte com um passado no qual quem não viveu propriamente a experiência se sente co-participante dela; além, evidentemente, dos personagens da memória e dos lugares em que ela foi construída. Esses elementos reiteram a memória como um fenômeno socialmente construído.

O que desejo ressaltar no processo da produção da memória é que o ato de lembrar está associado ao processo de consciência. Como afirmam James Fentress e Chris Wickham³⁵, entre memória e consciência há um tráfego nos dois sentidos. É preciso, num primeiro momento, ganhar consciência da elaboração das representações que temos sobre a memória. No senso comum, por exemplo, memória e história se confundem, aspecto que problematizamos na disciplina. Como ambos ressaltam:

Quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que nossa “natureza” - o que realmente somos - se pode revelar de modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos - a maneira como representamos as nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e coletivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e reestruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros - é o estudo da maneira como somos (1992, p. 20).

O que sabemos sobre a história da memória, não apenas em nossa sociedade, mas na sociedade ocidental é, grosso modo, a história da sua rápida desvalorização, porque predominava a percepção de que a memória era uma fonte de conhecimento privado, pessoal e não social. Se no século XVI os mapas da memória eram disseminados, o desenvolvimento gradativo e sólido da ciência substituiu-os pela classificação científica da realidade. Todos os progressos científicos e filosóficos do século XVII, como lembram Fentress e Wickham, estiveram de algum modo associados à facilidade do uso das propriedades da linguagem à serviço dos sistemas de classificação cada vez mais abstratos.

³⁴ POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, 1989.

³⁵ FENTRESS, James Fentress; WICKHAM, Chris. *Memória social*. Lisboa: Teorema, 1992.

Enquanto o intelecto era cada vez mais visto como ativo, a memória era aprisionada numa representação de armazenamento. No entanto, por exemplo, quando dizemos “veio-me à memória”, estamos lidando com uma experiência mental que pode, inclusive, em alguma medida, ser controlada de modo consciente. Nesse sentido, a memória não é apenas uma informação armazenada dentro de nós, mas, sobretudo a experiência de recuperar essa informação e de, a partir dela, formar novos pensamentos.

Seguindo a argumentação de Fentress e Wickham, a pergunta decisiva é: o que constitui a experiência da memória? Ambos os autores fazem uma distinção entre a memória das coisas e a memórias de palavras. Por exemplo, a cartografia, as tatuagens, os mapas zodiacais são imagens construídas e projetadas que dão apoio à “memória das coisas”. Já um texto conserva a memória das coisas através das palavras e teria surgido evidentemente apenas a partir da invenção da escrita. Logo, se as culturas não letradas tendem a criar representações visuais para a memória, as culturas letradas tendem a capturá-la na escrita. Nossas memórias não são transcrições fieis de experiências reais, mas são produto da ligação, em nós, do *continuum* entre passado e presente. As memórias individual e coletiva se unem na memória social que dá a um grupo matéria para uma reflexão consciente. A memória social é flexível, pois distinguimos recordações abstratas de recordações de percepções e sentimentos.

Qual é a relação entre a memória e o esquecimento? Se esquecer, como advertem os autores, pode ser uma experiência constrangedora às vezes, de outro lado, é perfeitamente pertinente, afinal o esquecimento faz parte dela. A memória pode ser entendida como um processo de reestruturação ativa em que seus elementos podem ser retidos, ordenados ou suprimidos. Uma memória só é social quando pode ser transmitida e para tal fim, é preciso que seja articulada. Essa articulação nem sempre é discursiva. Ela pode ser feita através de rituais, por exemplo. Assim, a memória social não é exclusivamente feita de palavras, mas também de imagens e cenários, da memória de gestos, sons, odores, gostos, etc... Quando ela é feita de palavras surge a narrativa, isto é, uma maneira de ordenar e ligar, esclarecer, interpretar acontecimentos e imagens. Imagens e palavras são, portanto, dois componentes que operam juntos na narrativa.

Na narrativa ocorre uma sobreposição de memórias, mas essa sobreposição se invisibiliza na escrita em sequências que precisam fazer sentido. Quando a memória está demasiadamente presa a um contexto ela tende a perder-se quando esse contexto muda. Bem, às vezes, não é propriamente uma perda, mas uma ignorância fabricada, proposital. Quando recordamos dentro de um contexto interno temos o suporte que ela necessita para ficar retida. A arrumação das memórias revela os sentimentos e as crenças de um grupo, mas não necessariamente o que de fato se passou. Mesmo que essas memórias persistam no tempo não há garantia de estabilidade, embora isso pareça existir nos mitos, nos contos populares e nas genealogias. Quando discutimos essa instabilidade da memória estamos nos deslocando da questão dos elementos e da estruturação das narrativas para o significado que elas tem para determinados grupos sociais, isto é, o interesse agora é direcionado para saber o que é recordado com prioridade e por quais motivos. Existe uma subjetividade essencial da memória que não pode deixar de ser considerada, mesmo sabendo que existe o movimento de compartilhar as memórias através das narrativas faladas ou escritas sobre o passado. A questão então é se indagar por quais razões determinados grupos recordam isto e não aquilo. Independente das respostas, sabemos que uma das funções da memória é forjar a identidade pessoal e social.

Ao focalizar na disciplina Memórias e Narrativas a reconstrução da memória através de textos criamos um problema, tão bem apontado por Fentress e Wickham: em que medida a memória é determinada pelas linhas narrativas de um certo gênero de lembrança? Um dos aspectos que, por exemplo, estrutura a memorização da vida escolar é justamente a estrutura das suas rotinas cotidianas. É sobre essa estrutura, por exemplo, que nos apoiamos para narrar este “souvenir de classe”. Essa estrutura está apoiada em usos específicos de espaços e tempos.

A memória pode ser usada pela história para legitimar-se, oferecendo uma galeria de heróis ou modelos que lhe são caros. Um exemplo é o de uma história da educação que busca os seus educadores exemplares e transforma o passado num passado útil aos objetivos que um processo educacional pretende impor à uma comunidade ou a uma nação. Existe, portanto, sempre presente, a possibilidade de uma manipulação consciente

da memória, não só pelos poderes constituídos, mas também por aqueles que resistem e se opõem ao modo como o passado é narrado e recriado politicamente.

Quando escrevemos a história precisamos ter em mente suas convenções, que exigem um tipo de discurso que possa se apoiar na demonstração do que se afirma, que possa fazer a crítica do registro oral ou escrito no qual se apoiou. Quando escrevemos nossas narrativas, estão por trás delas, das emoções e imagens que nos habitam, nós mesmos e nossas experiências. É porque as memórias fazem parte de nós que podemos partilhá-las com os outros. A memória desempenha um imenso papel social. É instrumento de invenção do passado. Como mostraram tão bem Fentress e Wickham, a história da memória social é também a história de como é transmitida. Cabe a nós dialogarmos com ela, examinar-lhe os argumentos e colocá-la à prova.

Esse diálogo em sala de aula era feito a partir de um tripé: as representações do grupo sobre a memória; a experiência de cada um na recuperação da memória e o efeito dessa relação com a memória sobre a narrativa. As questões teóricas da disciplina foram gradativamente aparecendo: a memória como fonte histórica; o papel do historiador na constituição do seu acervo de pesquisa; os procedimentos para sua constituição e crítica; a relação entre memória, história e verdade; memórias em conflito; as formas da narrativa; o argumento e a narrativa como modos de ordenamento da experiência e de construção da realidade.

As questões que emergiram não obedeceram necessariamente a ordem do programa, mas estiveram submetidas à produção oral e escrita dos alunos. Nesse sentido, o interesse e o compromisso do estudante ao se ver diretamente implicado na construção da disciplina cresceu. Houve oportunidade de trabalhar a articulação teórico-empírica a partir de textos concretos aos quais o estudante já atribuía um significado, mas que foram revistos e enriquecidos pela abordagem da disciplina. Nesse sentido, fatos de experiência tornaram-se fatos de conhecimento. Ao ampliar sua perspectiva sobre o gesto de leitura e escrita alguns desbloqueios em relação à escrita, como mencionou particularmente uma doutoranda, foram desfeitos. Os bons resultados do grupo foram explícitos, sobretudo, pela presença unânime e contínua nas aulas e da produção escrita. Os estudantes fizeram

uma única atividade que os reuniu num grupo só: um seminário temático sobre Memória e Narrativa, onde ficaram encarregados de ler a bibliografia indicada, escolher a apresentação de um dos livros nela presentes, mas articulando a leitura realizada em função de um problema.

Ressalto que trabalhar com a experiência da memória e da narrativa individual e coletiva exigiu duas atitudes pedagógicas decisivas na relação com o Sensível: a diretividade pedagógica e a reciprocidade atuante. A diretividade pedagógica apareceu na definição clara dos temas a serem trabalhados, na escolha cuidadosa das leituras-chave em cada oficina, no acompanhamento no modo do Sensível dos estudantes, tanto na sua singularidade quanto das suas atividades em grupo, na apresentação de certas categorias de pensamento para análise e pesquisa. O grande diferencial do espaço da aula como atividade extra-cotidiana foi bastante positivo para a instalação da segunda atividade citada.

A reciprocidade atuante é uma postura criada à luz do diálogo do Paradigma do Sensível com o aporte filosófico fenomenológico, sobretudo no que diz respeito ao conceito de intersubjetividade. A reciprocidade já havia sido evidenciada pelos fenomenólogos. Para Edmund Husserl (1859-1938) ver o outro como outro supõe uma separação irreduzível. No entanto, a consciência que temos do outro é comparável à consciência que temos de nós mesmos. Esta é uma condição para que se instale uma reciprocidade de perspectivas, meio termo entre a solidão e a estruturação de um espaço objetivo. Em sua obra *Meditações Cartesianas* (1931), desenvolve argumentos em favor da intersubjetividade. Afirma que um sujeito só pode afirmar sua identidade em relação ao outro, o que supõe obrigações e escolhas na vida em comum. O *Paradigma do Sensível* estende a reciprocidade para a relação intersubjetiva. Existe uma reciprocidade de ressonância entre um sujeito e outro, entre o conteúdo observado e o observador. Quem observa opera reajustes perceptivos permanentes com relação ao que acolhe em si mesmo da relação com o outro e do objeto estudado.

Quando duas ou mais pessoas se encontram entram em relação com elas mesmas e entre elas. Ocorre, então, uma circulação de informações internas que segue o substrato

subjetivo, o fundo perceptivo comum já mencionado anteriormente, e que potencializa e se modifica no movimento do encontro. Isto é reciprocidade atuante. Atuante porque a reciprocidade é animada por um movimento constante na interação.

Quando essa reciprocidade existe a palavra sensível se instala como fruto da *atencionalidade*. A *atencionalidade* é um processo de atenção diferente do que concebemos classicamente. Nela, o professor está atento ao que emerge dos estudantes, deixando vir a si as indagações, os comentários, as curiosidades, as provocações e a partir desse material, em tempo real, dialoga, selecionando o conteúdo que se articula diretamente ao movimento de aprendizagem do aluno e em decorrência estabelecendo o contato com o aluno de modo vivo, penetrante. A *atencionalidade* é um suporte, um ponto de apoio da comunicação não verbal circulante e da própria comunicação verbal. Nessa perspectiva, a palavra docente ganha força como instrumento de condução do encontro e de diálogo no processo de formação e de transformação do qual o estudante também é responsável. É evidente que para isso o professor precisa dominar o conteúdo de muitos ângulos, o que supõe uma qualidade de experiência investigativa já exercida e, simultaneamente, um desprendimento para menos transmitir o que sabe do patrimônio que construiu e selecionar, em ato, o que melhor se adequa às necessidades dos estudantes. O professor disponibiliza e se disponibiliza ao outro, ao invés de se apegar à exibição do quanto sabe sobre este ou aquele tema. E isto faz toda a diferença. Vejamos outro relato de Rosa, a partir de fotografias, que foi beneficiado pelas atitudes pedagógicas mencionadas e que



incluiu, num primeiro momento, a descrição de documento iconográfico e, em seguida, uma narrativa a partir dele.

2.3 Análise iconográfica

I. Referência visual do documento: fotografia original

II. Procedência do documento:

1. Local onde se encontra: **coleção particular**

1.1 Referência: sem identificação

2. Origem de aquisição: **de mãe para filha**

2.1 Tipo de aquisição: **doação**

2.2 Foi adquirido juntamente com outros materiais? **Sim (outras fotos)**

2.3 É peça avulsa ou faz parte de um conjunto de fotos? **Há outra foto que a acompanha.**

2.4 Informações adicionais sobre a procedência do documento (trajetória do documento ao longo do tempo): estava sob a guarda da dona da foto, a filha de um dos personagens (aquele que está com um bastão na mão) e há dois anos passou para a guarda da neta do personagem e filha daquela que até então havia preservado o documento.

III. Conservação do documento:

1. Estado atual de conservação do documento: **bom**

2. Condições físicas em que se acha armazenado: **caixa de papelão**

3. Condições em que se acha armazenado: **ambiente não climatizado**

IV. Identificação do documento:

1. Informações concernentes aos elementos constitutivos (ASSUNTO, FOTÓGRAFO, TECNOLOGIA) e as coordenadas de situação (ESPAÇO, TEMPO), anotadas:

1.1 Na ficha referente à foto existente na instituição: **não há**

1.2 No envelope ou pasta em que a foto se acha armazenada: **não há**

1.3 Na própria foto: não há

2. Se o documento for parte integrante de um álbum ou de uma publicação – em que foram utilizadas cópias fotográficas originais ou reproduções sob diferentes meios, a título de ilustração – é necessário recuperar os dados bibliográficos: não é o caso.

V. Informações referentes ao assunto (Tema representado na imagem fotográfica):

* As informações concernentes às coordenadas de situação (ESPAÇO, local onde se deu o registro, e TEMPO, data, época em que se deu o registro) estão implícita ou explicitamente evidenciadas no documento.

1. Arrolamento dos elementos icônicos que compõem o conteúdo da imagem (pesquisa iconográfica e histórica: levantamento junto às mais diversificadas fontes), considerando inclusive: os títulos e/ou legendas impressas ou manuscritas referentes à identificação do ASSUNTO; e as notas marginais, comentários dedicatórias, data e local, e outras informações anotadas.

Local: Quintal dos fundos da casa onde a família Oliveira morava, no Cachambi: Rua Getúlio, nº 452.

Data: Final de semana do ano de 1966, aproximadamente.

Obs.: Informações colhidas junto à proprietária da foto.

VI. Informações referentes ao fotógrafo:

1. Fotógrafo e/ou estabelecimento autor do registro: a filha do personagem que, na foto, encontra-se com um bastão na mão.

1.1. Endereço(s) do fotógrafo e/ou estabelecimento (se o endereço não constar do documento, pode o mesmo ser determinado pela pesquisa relativa à época em que o fotógrafo atuou no local em que a foto foi produzida: **o endereço é o local onde a foto foi tirada.**

2. Autoria por atribuição (no caso de não se achar inscrito o nome do fotógrafo ou estabelecimento fotográfico no documento em estudo, verificar algum indício que possa mostrar-se revelador através do estudo comparativo com outras fotografias cuja autoria é

conhecida; as informações obtidas conforme roteiro abaixo poderão fornecer pistas para a determinação da autoria).

2.1. Tipo de montagem da fotografia

2.2. Cenários de estúdio no caso de retratos (verificação do mobiliário e das peças que compõem a decoração: mesas, cadeiras, colunas, cortinas, cenários pintados de fundo e demais elementos).

2.3. Características de estilo (verificação de alguma peculiaridade na tomada do registro – composição, iluminação, ângulo de tomada etc. – que se assemelha ou lembre algum fotógrafo cuja autoria é conhecida).

2.4. Fotógrafos atuantes no local à época em que a fotografia foi produzida (esse levantamento, associado às informações dos subitens anteriores, poderá levar, por eliminação, ao fotógrafo cuja autoria pretendemos atribuir).

3. Pistas que levem à determinação do contratante do serviço fotográfico.

VII. Informações referentes à tecnologia (Processos e técnicas empregados na elaboração da fotografia, incluindo detalhes de acabamento e características físicas:

1. Quando se tratar de um original fotográfico de época:

1.1. Equipamento utilizado (tipo de máquina, modelo, objetiva, acessórios diversos etc.): **Máquina fotográfica caseira Kodac**

1.2. Natureza do original (negativo ou positivo): **positivo**

1.3. Suporte da superfície fotossensível (metal, vidro, papel, outros materiais): **papel**

1.4. Processo fotográfico empregado (daguerreótipo; calótipo; ferrótipo; negativo com chapa de vidro: base de albúmen, colódio úmido ou seco, gelatina; negativo filme: nitrato de celulose, filme de segurança, poliéster; positivo em papel: base de albúmen, carbono, gelatina, platina, outros materiais): **positivo em papel**

1.5. Textura da superfície do papel fotográfico (mate, semi-mate, seda, brilhante, outros): **brilhante**

1.6.Tonalidade (sépia, marrom, arroxeadada, preto e branco, cores; viragens em diferentes cores; aplicação manual de cores): **preto e branco**

1.7. Formato da imagem (altura X largura, em centímetros): **11,5 cm x 8,5 cm**

1.8.Características da montagem: : materiais, adornos e formato do produto final (tipo de estojo e demais detalhes de acabamento no caso de daguerreótipos e ambrótipos; passepartout de cópias fotográficas: desenho e cor; acabamento de cartes-de-visite e cabinet-portraits etc): **acabamento da foto irregular**

2.Quando se tratar de uma reprodução (em papel fotográfico, impressa ou por outros meios), fornecer indicações sumárias referentes à:

2.1 Características técnicas de reprodução;

2.2 Pistas que possam levar à identificação da tecnologia empregada no original (objeto da reprodução em estudo).

Referência: KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, pp. 90-95.

2.4 Agora a narrativa

“Paella: una delicia preparada para ellas por los hombres”

Um simples pedaço de papel em formato 9 cm x 12 cm e de textura brilhante guarda doces lembranças da minha infância. Uma fotografia em preto e branco que registra o preparo de um almoço, num final de semana, em minha antiga casa, onde passei, talvez, os melhores anos de minha vida. Um tempo de inocência, de despreocupação, da mais pura e sincera alegria.

Era um domingo de sol e meus avós paternos, Amparo e Rafael, resolveram visitar meus avós maternos, meus pais, meu bisavô, meus irmãos e eu. Isso mesmo! A família era grande e morávamos todos numa enorme casa com quatro quartos, copa, cozinha, ampla sala e um quintal generoso, que acompanhava três lados da casa. Meu recanto preferido

era, justamente, o quintal, mais precisamente, a parte que se acomodava aos fundos de nossa moradia.

A visita de meus avós contava com uma novidade. Meu avô Rafael trazia consigo uma enorme panela com duas alças e uma outra de igual aparência, porém menor. E antes que minha curiosidade de menina de cinco anos me inquietasse ainda mais, meu avô foi logo esclarecendo que as tais panelas tratavam-se de “paellas” e que os homens nelas preparariam a comida daquele domingo.

Lembro-me de ter achado graça e não ter acreditado no que ele disse. Afinal, na minha casa, só as mulheres cozinhavam. Na verdade, considerava, naquela época, que homens nem sabiam cozinhar. Só acreditei quando meu avô convocou os homens para realizar a empreitada por ele idealizada. Meu pai, muito sem jeito, ocupou-se logo do fogo montando uma espécie de fogueira no quintal, no meu recanto preferido, auxiliado por meu bisavô, ambos tentando escapar dos afazeres culinários. Meu irmão correu para dentro de casa e escondeu-se no quarto prometendo de lá sair somente depois que a comida estivesse pronta. Meu avô materno, ao contrário dos demais componentes da ala masculina, aderiu prontamente à ideia, logo providenciando aventais e juntando-se ao meu avô Rafael, a fim de iniciar o preparo daquela, para mim, estranha iguaria. Meus dois avôs, o espanhol Rafael e o português Antônio fariam uma paella valenciana. Com toda essa animação, eu também quis ajudar, mas o organizador dos trabalhos culinários vetou minha presença dizendo carinhosamente: “paella es una delicia preparada para ellas por los hombres”.

Não me lembro se foi nessa ocasião ou em outra que ouvi de meu avô as explicações sobre essa comida típica valenciana, mas sei que nunca me esqueci da forma poética que ele escolheu para me informar sobre essa tradição. Contou-me que a paella era um prato originário de sua cidade natal, Valência, que acabou por se espalhar por outras localidades tornando-se a iguaria mais festiva e famosa da culinária espanhola. Ele ainda acrescentou que ela era saboreada em datas importantes como casamentos, batizados, feriados santos e em finais de semana, como aquele registrado nessa foto, em

que as duas famílias, a de meu pai e a de minha mãe, se reuniram para simplesmente celebrar a harmonia presente entre seus integrantes.

Segundo meu avô Rafael, a paella remontava a um tempo muito antigo. Uma época em que os camponeses da região de Valência se ausentavam de suas casas para se dedicarem ao trabalho campesino e ao regressarem para junto de suas esposas faziam questão de preparar “para ellas” uma refeição feita com arroz e outros ingredientes que eles traziam do campo: animais de caça, como o coelho ou o pato, açafraão e vagens. Era uma forma de agradarem as mulheres e demonstrarem sua afeição.

Os historiadores precisam desse “tempo muito antigo” a que meu avô se referiu como o século XV. Os pesquisadores também afirmam que “paella” vem do latim “Patella”, uma bandeja usada na antiga Roma destinada às oferendas dos deuses nos rituais para garantir a fecundidade da terra e não confirmam essa versão romântica de meu querido avô. Assim, não sei se, de fato, os antigos valencianos agradavam desse jeito suas mulheres, só sei que naquele domingo, no quintal da minha infância, as mulheres da minha família foram agraciadas com esse gesto singelo de seus maridos.

Um simples pedaço de papel em formato 9 cm x 12 cm e de textura brilhante: uma foto! E quantas lembranças! Sou capaz de sentir o cheiro do açafraão e do azeite se misturando ao aroma das folhas de mangueira queimando na fogueira improvisada para cozinhar o arroz. “Nas lembranças mais próximas, aquelas de que guardamos recordações, os pontos de referencia [...] são de ordem sensorial: o barulho, os cheiros, as cores.”³⁶ Ao observar essa imagen, as memórias da minha infancia se afloram: o quintal, a casa enorme, as brincadeiras, o sol procurando adentrar pelas folhagens das árvores copadas, as festas, os entes queridos que já partiram e a saudade que teima em ficar. “No culto da lembrança dos seres queridos, afastados ou desaparecidos, o valor de culto das imagens encontra seu último refúgio.”³⁷

A diferença de leitura da mesma imagem, exposta nos dois modos de abordar a fotografia, mostra que, no primeiro caso, a foto é tomada como um documento material

³⁶ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p.11.

³⁷ KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo:Ateliê Editorial, 2001, p.101.

com características próprias e, no segundo, como matéria de relação afetiva, familiar, de construção de significados que não se entregam de imediato ao observador que não partilhou a experiência registrada na foto. Neste texto, a presença da historiadora emerge e ela coteja a memória da infância com dados retirados da sua pesquisa sobre o tema, disponibilizando ao leitor informações que se reúnem por contraste e, simultaneamente, são complementares. Esta forma de escrever coloca um desafio: conciliar uma escrita implicada e desenvolvida na primeira pessoa com uma escrita mais distanciada, aproveitando o que há de melhor em ambas, transitando da implicação à explicação de uma maneira fluida.

Na foto, a representação imagética de um elemento exterior e descontínuo se inscreve na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio da memória da autora, revelado na narrativa. A memória, neste ponto, não é só individual. Ela é também coletiva, forjada desde os campos valencianos na Espanha até um bairro carioca, da zona norte, no Brasil. É ainda a memória de uma prática de homens num território quase exclusivamente feminino e em homenagem das mulheres, na explicação afetuosa do avô, cozinheiro pontual de momentos decisivos na vida do grupo do qual faz parte. Estabelece-se, nos dois registros, o da análise iconográfica e o da narrativa, uma nova relação: a da imagem com o texto.

3. A relação com a palavra do Sensível

Desde o momento em que ingressei no meu Curso de Doutorado preocupei-me com a relação que estabelecia com a palavra escrita. Naquela ocasião, um dos meus trabalhos finais da disciplina Filosofia transformou-se em artigo e recebeu o nome de *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*³⁸. Nele, eu procurava refletir sobre minha experiência profissional como

³⁸ NUNES, Clarice. *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.61, p. 72-80, maio de 1987.

professora e pesquisadora em História da Educação. Sem dúvida, usava aí a memória individual mas tocava em pontos que pertenciam a toda uma geração, aquela que Luciano Martins (1979), num ensaio sobre autoritarismo e alienação, denominou de Geração AI 5. Sentia-me insatisfeita com a narrativa ascéptica dos textos acadêmicos. Queria a vida de volta aos textos e busquei escrever em direção a esse objetivo na minha produção. Intuitivamente eu procurava uma discussão sobre a escrita que só encontrei muitos anos depois. Refiro-me à palavra do Sensível.

Num artigo especialmente destinado a identificar e avaliar os desafios da escritura em pesquisa qualitativa, de autoria de Eve Berger e Pierre Paillé³⁹, encontrei uma reflexão me ajudou a entender melhor o que buscava há tantos anos atrás. É sobre ele que me apoio para falar da relação com a palavra escrita.

Os desafios de uma escrita do Sensível⁴⁰ colocam em evidência, segundo os autores, como lidar com a natureza e a implicação de quem escreve, associando de um modo fértil e válido esta escrita à uma outra que tem como propósito realizar a análise do que estuda. Os níveis de implicação de quem escreve são inúmeros e aparecem na escolha dos temas, nas características da experiência humana que estuda, nas escolhas epistemológicas e metodológicas que conduzem sua escrita, na formação inicial do autor.

Esta escrita implicada do autor só é possível com a garantia de que seus riscos serão controlados, isto é, negociados por ele mesmo no texto, com o objetivo de não renegar a crítica aos dados, as ferramentas metodológicas produzidas no âmbito da área que o formou nem os avanços que ela proporciona. Em nosso caso, as fontes históricas são fundamentais para o historiador e representam uma espécie de porto seguro no qual se instala, sobretudo quando já adquiriu faro e competência para trabalhar com elas. No entanto, este porto seguro pode se transformar numa armadilha, quando o historiador não ousa ir além do que as fontes mostram em sentido literal. E este ir além implica não só o cruzamento de fontes diferenciadas e sua crítica, mas também uma perspectiva teórica

³⁹ BERGER, Eve; PAILLÉ, Pierre. *Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique: de l'implication à l'explication. Recherches Qualitatives – Hors Série – n. 11, p. 68-90, 2011.*

⁴⁰ Uma tese de doutorado escrita inteiramente sob esta perspectiva é a de BERGER, Eve. *Rapport au corps et création de sens em formation d'adultes – Étude a partir du modèle somato-psychopédagogique.* Paris. Université Paris 8, outubro de 2009.

que o ajude a escapar das redes simbólicas dos eventos e das versões dos fatos criadas pelas pessoas que estuda. Este é um exercício e tanto!

A questão que se colocou para os pesquisadores no artigo anteriormente citado é como passar de uma escritura de implicação à uma escritura de explicação. Se pusessemos utilizar metáforas, diríamos que a primeira é o mergulho e a segunda, o vôo.

Evidentemente que, nesse trânsito, um primeiro passo é instaurar entre nós e nosso objeto de estudo uma problematização teórica. Como afirmam os autores, o fato de problematizar uma questão particular num campo teórico mais vasto do que aquele que se colocava no ponto de partida, paradoxalmente, permite a apropriação vantajosa das implicações individuais porque nos faz descobrir e apreciar aspectos antes não vistos ou não valorizados. Mas há outros procedimentos que nos ajudam, como, por exemplo, redigir um diário do processo da elaboração da pesquisa. Lembro que intuitivamente, durante a elaboração da minha tese de doutorado escrevia o que denominei *Diário de Viagem*, bastante útil dentro do meu processo de criação. Nele registrei como identifiquei o aporte teórico decisivo no confronto com os arquivos; de que modo construí minhas hipóteses, tanto quanto meus sentimentos na relação com os acervos. Também descrevi aspectos do meu processo de decisão durante o gesto da escrita e produzi uma memória do meu movimento de construção da tese.

Descrever cuidadosamente o que se trabalha e como se trabalha é uma maneira de se distanciar da experiência vivida, não no sentido de uma separação, mas da capacidade de efetuar um recuo sobre o que se passou no intuito de ver o que as fontes não entregam de imediato. Esta atitude interna pode ser denominada de consciência testemunha. Ela permite ao historiador mergulhar na experiência dos arquivos e das fontes sem se fundir com elas, mas ao mesmo tempo sem estar distante ou abandoná-las.

Nesse processo é importante estabelecer uma relação consigo mesmo a partir do Sensível, instituindo uma espécie de “distância de proximidade” que participa plenamente e, de uma maneira original, de uma “metodologia da proximidade” com aquilo que estudamos. Não se trata apenas de uma interação com os dados, mas com o que o processo de trabalho e nossos próprios achados provocam dentro de nós, sobre nós e para

nós. É o que Danis Bois chama de ressonância. Em outros termos, trata-se de observar, durante todo o processo, as variações internas em nossa atenção e pensamento que aprendemos a acolher. A reciprocidade que estabeleço entre o que pesquiso e a ressonância em mim do que pesquiso é que guia minha escrita, sustenta minhas descrições e revela, mesmo na experiência da escrita, que esse processo de escrever ainda pode alterar o modo como percebo os dados que recolhi.

A passagem da implicação à explicação solicita que eu trabalhe não apenas com os eventos que estudo, mas recupere sua dinâmica. Evidentemente, não é possível conseguir isso de uma vez. Essa recuperação da dinâmica exige um trabalho deliberado de escritura e reescritura para reformular, explicitar, interpretar ou, em outras palavras, teorizar o material empírico. É claro que é necessário identificar qual é o leitor de uma escritura analítica. O destinatário alvo das nossas dissertações de mestrado e doutorado é o pesquisador. É uma escritura dinâmica. Seu discurso é indireto. Apresenta uma lógica própria de desenvolver, de reconstruir os sentidos a partir das hipóteses que testamos. Ela exige o uso de proposições lógicas que procuram provocar a adesão do leitor à nossas interpretações.

Talvez pudesse resumir esta perspectiva que apresentei, da seguinte forma: nós partimos de uma pesquisa produzida na primeira pessoa para progressivamente incorporar uma análise cada vez mais sintética e teorizante, o que comporta vários momentos: escritura de si e a pesquisa de uma distância justa; escritura teórica e o apoio sobre o problema que construímos; escritura de uma subjetividade ancorada em si e de ressonância fiel ao que vivemos no processo de pesquisa, mas ao mesmo tempo que nos ajuda a tomar consciência do ponto de vista que forjamos e que queremos transmitir, sabendo que aquilo que transmitimos não é apenas resultado da aplicação de recursos técnicos da pesquisa, mas uma forma de estar no mundo.

Conclusão

Se a consciência não escapa aos condicionamentos sociais sua grande necessidade é possuir uma formação teórica que lhe permita visualizar esses condicionamentos para superar seus efeitos. Essa formação teórica, por sua vez, não está isenta dos condicionamentos que sofre a consciência. Logo, a superação dos limites da subjetividade é infinito, assim como a apropriação do que apresenta como potencialidade. Trata-se de um esforço contínuo do pesquisador para desaprender o aprendido e abrir novos espaços para o seu pensamento e sua reflexão.

A experiência de produzir narrativas a partir da relação com o Sensível permitiu problematizar a memória como movimento que sofre diversas intervenções, além de colocá-la em foco a partir de diferentes ângulos: memória enquanto armazenamento, memória individual, memória social ou coletiva, memória de práticas, mas, sobretudo a relação da nossa experiência com a memória.

Suponho que, no fundo, a discussão da relação da memória com a história nos leve a problematizar as versões ortodoxas da produção do conhecimento que funcionam como medida para avaliação de outras propostas e de tudo que consideramos correto, ou não, no ensino de uma disciplina. Para escapar da ortodoxia e assumir a responsabilidade pela versão que institui, o professor precisaria vivenciar em si mesmo o processo implícito no modelo de modificabilidade cognitiva, o que o levaria certamente a desaprender algumas representações cristalizadas sobre a sua própria tarefa e sobre as prioridades que elege num conteúdo previamente estipulado. Só avançaremos no sentido de uma aprendizagem viva, isto é carregada de sentidos, escapando à rigidez da cronologia e do desejo de ensinar tudo, quando enfrentarmos corajosamente a questão: daquilo que pretendemos ensinar o que é de fato significativo para os estudantes?

Propor atividades à luz do Paradigma do Sensível exige do docente que o tenha vivido. O que pude oferecer neste texto, de uma forma evidentemente inacabada, é um breve relato que evidencia o uso de uma ferramenta potencialmente enriquecedora de nossas práticas em sala de aula. Aponto uma possibilidade que nos ajuda, como

professores, a cultivar uma compreensão profunda e humana do gesto de aprender, a conjugar pensamento e sentimento e a levantar perguntas que movem as ideias.

Referências

BARROS, M. M. L. de. *Memória e Família*. Revista de Estudos Históricos. RJ, v.2, n.3, 1989, pp. 29-42.

BERGER, E. *La somato-psychopédagogie: ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris: Point d'Appui, 2007.

_____. *Rapport au corps et création de sens em formation d'adultes – Étude a partir du modèle somato-psychopédagogique*. Paris. Université Paris 8, 2009.

_____. *Le premier instant de la promesse*. In: Danis Bois et alii. *Identité, altérité et réciprocité. Articulation au coeur des actions d'accompagnement et de formation*. Québec: Les éditions Ibuntu, 2013.

BERGER, E. et PAILLÉ, P. *Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique: de l'implication à l'explication*. Recherches Qualitatives – Hors Série – n. 11, p. 68-90, 2011.

BOIS, D. *Le sensible et le mouvement. Essai philosophique*. Paris: Editions Point D'Appui, 2001.

_____. *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris: Editions Point D'Appui, 2006.

_____. *L'accordage introspectif*. In: Danis Bois, *Le moi renouvelé. Introduction à la somato-psychopédagogie*. Paris: Point d'Appui, 2006, pp. 106-110.

BOIS, D. e AUSTRY, D. *"A emergência do paradigma do sensível"*. Reciprocités, n. 1, novembro de 2007. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Download do site www.cerap.org. Acesso em 15/02/2008.

BOIS, D. et HUMPICH, M. *"Pour une approche de la dimension somato-sensible em recherche qualitative"* Recherches Qualitatives – Hors Série- n.3, 2007, p. 483.

BURKE, P. *A história como memória social. O mundo como teatro*. Lisboa, Difel, 1992.

COLINVAUX, Dominique. *Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas*. Pro-Posições, v. 18, n.3 (54), set./dez., 2007, pp. 29-51.

DAVALLON, J. *A imagem, uma arte da memória*. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 23-38.

FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social*. Lisboa: Teorema, 1992.

GOMES, Angela de Castro (org.). *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: FGV, 2004.

HUMPICH, M. e LEFLOCH-HUMPICH, G. *O emergir do sujeito sensível: itinerário de um encontro no âmago do próprio ser*. In: BOIS, D. et al. *Sujeito sensível e renovação do eu*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 75-110.

HUSSERL, Edmundo. *Les méditations cartésiennes*. Paris: Vrin, 1947.

KOSSOY, B. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, pp. 13-44.

LAGÔA, A. M. *Sous-venir de classe (memórias do curso Política de Formação de Professores)*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação/Mestrado, 25/07/1995.

LAROSA, J. *Palavras desde o limbo*. Notas para outra pesquisa em Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, pp. 287-198, 2012.

MARTINS, L. *A geração AI5 (um ensaio sobre autoritarismo e alienação)*. *Ensaio de Opinião*. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2): 72-103, 1979.

MOTTA, M. *História e Memórias*. In: *História – Pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998.

NUNES, C. *A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.61, p. 72-80, maio de 1987.

_____. *Paradigma do Sensível: alternativa teórico-prática para o ensino de História da Educação na formação de professores e pesquisadores*, In GONDRA, José et alii. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, no prelo, 2013.

ORLANDI, Eni P. *et al. As formas do silêncio – no movimento dos sentidos*. SP/Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento e silêncio*, In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

STALIBRASS, P. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YUNES, Eliane. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. RJ, mimeo., s.n.t.

ANEXO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISCIPLINA: MEMÓRIAS E NARRATIVAS

Profa. Clarice Nunes

Ementa:

Trabalhar teoricamente as categorias de memória e narrativa dentro do Paradigma do Sensível. Focalizar e problematizar os suportes individuais e coletivos da memória. Refletir sobre o processo de construção das memórias relativas aos hábitos de classe social, de gênero e/ou etnia em algumas trajetórias de intelectuais e/ou educadores. Por contraste com a memória, discutir os seus silenciamentos constitutivos e as políticas de silenciamento. Apresentar o silêncio como constitutivo da experiência de consciência, conhecimento e memória.

Unidade I

O Paradigma do Sensível

1. O que é? O que pretende?
2. Quais os instrumentos internos e atitudes de pesquisa a serem desenvolvidos nesse Paradigma?
3. Como o conhecimento é produzido no Paradigma do Sensível?
4. As categorias de movimento, tempo, espaço e memória

Unidade 2

Memórias e Identidade

1. As memórias como construção da identidade e da subjetividade
2. O corpo como objeto de comunicação e memória.
3. Memórias de si e escrita de si: o corpo vivido e o corpo falado.

Unidade 3

Memórias e Construção Social

1. Qual a relação da memória com a construção de um grupo?
2. Quais os conflitos que as memórias podem revelar ou ocultar na história de diferentes grupos?
3. Como se produzem as memórias de família e as memórias da escola?
4. O que essas memórias revelam e/ou escondem?

Unidade 4

Memórias, Formação e Narrativas

1. As relações das memórias com a escrita.
2. A narrativa como problema teórico.

3.O corpo evocado nos relatos: o corpo falado.

4.Narrativas e sua importância na formação contínua dos educadores: Os Memoriais

Metodologia

Os encontros da disciplina serão dados predominantemente a partir da concepção de *ateliê*, na qual a partir de experiências vividas com a memória e sua narrativa constituíremos a problematização da categoria memória e das categorias a ela relacionadas e citadas anteriormente nas unidades. Estão previstas, neste semestre, quatro oficinas: com objetos; com álbuns de famílias; com fotografias pessoais; com cartas. Nelas, os estudantes vão desenvolver instrumentos internos para a elaboração de uma escuta sensível e uma palavra sensível através de um processo de introspecção conduzido. Vamos exercitar a flexibilidade com relação ao conteúdo, no que diz respeito ao aprofundamento e à ordenação dos temas.

Cronograma

Serão 16 encontros ao todo, realizados às quintas-feiras, das 9:00 hs. às 12:00 hs, com início em 11 de agosto.

Bibliografia Básica*

AGUIAR, T. B. Jan Hus: *As cartas de um educador*. São Paulo, 2011, mimeo.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BERGER, È. "Le corps sensible: quelle place dans la recherche en formation? *Corps et Formation*. Revue Internationale. Pratiques de formation. Université Paris 8, n. 50, décembre 2005, p. 51-64.

BOIS, D., et AUSTRY, D. "A emergência do Paradigma do Sensível". *Reciprocités*, Point d'Appui, n. 1, novembro de 2007. Texto traduzido por Maria do Carmo Monteiro Pagano.

BRASIL. Rio de Janeiro. CPDOC/FGV. *Estudos Históricos (número especial sobre Memória)*. Rio de Janeiro: FGV, n. 3, 1989.

BUENO, B.; CATANI, D. SOUZA, M. C. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação dos professores. *Revista de Psicologia, USP*, ns. ½, v. 4, p. 299-318, 1993.

FISCHER, T. D. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.

GOMES, A. C. "Em família: a correspondência entre Oliveira Lima e Gilberto Freyre". In: A.C. Gomes (org) *Escrita de si. Escrita da história*. RJ: Editora da FGV, 2004, p. 51-76.

HUMPICH, M. et BOIS, D. "Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative". In: *Recherches Qualitatives – Hors Série*- n. 3. Actes du colloque Bilan et Perspectives de la recherche qualitative, 2007, p. 461-486.

JOBIM, S. E KRAMER, S. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. São Paulo: Ática, 1996.

* Como a bibliografia sobre a temática é ampla, estão elencadas apenas indicações básicas. Uma bibliografia complementar será indicada de acordo com a necessidade e o interesse.

JOSSO, M-C. "Le corps biographique: corps parlé et corps parlant". *Reciprocités*, Point d'Appui, n. 3 mai 2009, p. 16-20.

_____. "As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras". *Educação e Pesquisa*, SP, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006.

MOTTA, M. M.M. "História e Memórias". In: Vários autores. *História – pensar e fazer*. Laboratório Dimensões da História, Niterói, UFF, 1998, p. 73-133.

NOVOA, A e FINGER, M (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa. M. Saúde/DRH do S/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 51-61.

NUNES, C. E LINHARES, C. *Trajetórias de Magistério: Memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

NUNES, C. "Biografias de educadores gonçalenses: a luta contra a invisibilização e o esquecimento". In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 67-84.

NUNES, C. *Articulação entre a concepção teórica e o universo empírico da pesquisa*. Texto apresentado no Seminário História da Educação Brasileira: a ótica dos pesquisadores. Belo Horizonte, 17 a 20 de maio de 1994. Série Documental. Eventos, n. 6, abr., 1995.

NUNES, C. E MAURÍCIO, M. L. *O passado manda lembranças: memórias de uma ex-presa política numa vila militar*. Rio de Janeiro, 2010, mimeo.

KOSSOY, B. *A fotografia como fonte histórica*. SP: SICCT, 1980, p. 13-44.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1996.

ORLANDI, E. P. *Efeitos do verbal sobre o não verbal*. *Rua*, Campinas, n. 1:35-47, 1995.

PÉREZ, C. L. V. *Alfabetização, memória e história: cartilhas – um passado ainda presente*. In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 103-122.

SOUZA, E. C. "A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto)biográfica". In: ARAUJO, M. da S. E outras (org.) *Vozes da educação. Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; RJ: FAPERJ, 2008, p. 85-102.

SOUZA, M. C. C de. *Escola e Memória*. Bragança Paulista. EDUSF, 2000.

STALYBRASS, P. *O casaco de Marx – roupas, memória, dor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI: NARRATIVAS, MEMÓRIAS E SABERES

Inês Ferreira de Souza Bragança⁴¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo socializar pesquisa-formação vivida no componente curricular *Estágio Supervisionado III* do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores. Nossa atuação tomou como eixo articulador o pressuposto da escola como *lugar de memórias*, envolvendo os alunos do Curso de Pedagogia no levantamento das memórias e histórias da formação de professores, por meio da inserção no cotidiano escolar, desenvolvimento de oficinas pedagógicas, levantamento de fontes documentais, bem como registro de relatos orais. Falamos, assim, de uma *experiência de pesquisa-formação* e de referências que nos levam a *sentidos do processo de formação de professores em sua articulação com a memória e a narração*, enquanto abordagens potentes de investigação no campo educativo.

Palavras-chave: Memória; Prática Educativa; Formação de Professores

ABSTRACT:

The present article aims to socialize a formation-research proposal experienced in the curricular component *Supervised Training III* of the Pedagogy Course from the Faculty of Formation of Teacher. Our performance took as articulator axle the presupposition of the school being a *place of memories*, involving students from Pedagogy Course on gathering of memories and histories concerning the formation of teachers through the insertion on daily school activities the development of pedagogical workshops, survey of documentary resources as well as records of spoken reports. Thus, we spoke about a *formation-research experiment* and about references that take us to *senses of the process of formation of teachers in its articulation with memory and narrative* as being powerful approaches of research in educational field.

Keywords: Memory; Educational Practice; Formation of Teachers

⁴¹ ⁴¹ Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. inesbraganca@uol.com.br

1. Introdução

Tomando como referência a abordagem de pesquisa-formação, iniciamos, no segundo semestre de 2007, as aproximações do Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), em uma articulação entre a prática pedagógica proposta para o Estágio Supervisionado III do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), e o Núcleo Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, com objetivo de implantar um Núcleo de Memória no referido Instituto.

A cada semestre realizamos, com os estudantes de Estágio, visita aos espaços do IECN, conversamos informalmente e entrevistamos diretores, coordenadores, professores e alunos, enfim, mergulhamos no cotidiano da escola. Os alunos-pesquisadores da FFP/UERJ participam das aulas do Curso Normal, desenvolvem oficinas pedagógicas e uma proposta de pesquisa, focalizando, especialmente as tramas da formação de professores em nível médio.

A etapa iniciada em 2010, e que teve sua conclusão em junho de 2013, colocou o foco do projeto especialmente sobre o registro e a análise da história de vida de educadores do IECN que fazem, no cotidiano, a história das práticas educativas em São Gonçalo, por meio da abordagem (auto)biográfica de investigação-formação. Nossa atuação tomou como eixo articulador o pressuposto da escola como “lugar de memórias” (NORA, 1993), envolvendo o levantamento das memórias e histórias da formação de professores, por meio de entrevistas e do estudo de fontes documentais.

O movimento próprio da pesquisa-formação é a partilha, o diálogo, uma construção que se faz no plural e que assume sentido na medida que toca e (trans)forma os sujeitos envolvidos. Trazemos, aqui, então, um trabalho que conta com a atuação de muitos pesquisadores: a professora coordenadora, os estudantes de Estágio Supervisionado III do Curso de Pedagogia e os bolsistas de Iniciação Científica (IC). A pesquisa caminhou, assim, contando com diferentes *espaçostempos* de reflexão e construção coletiva.

Falamos de uma experiência que nos leva a sentidos do processo de formação de professores em sua articulação entre a memória e a narração, enquanto abordagens potentes de investigação no campo educativo. Por um lado, entendemos que ao mesmo tempo que pesquisamos nos formamos e que todos os sujeitos envolvidos no *espaçotempo* da investigação formam e se formam em partilha. Por outro, o Instituto de Educação Clélia Nanci se afirma, em São Gonçalo, como patrimônio histórico e simbólico da formação de professores da cidade, como lugar de memória, completando, em 2013, 50 anos de história! Desde sua fundação como Escola Normal, apesar de contradições e dificuldades sentidas em diferentes ciclos de sua trajetória, observamos, em fontes documentais e em diversos depoimentos, referência e reverência a esse espaço como símbolo de formação de qualidade na escola pública.

Tomamos, nesse sentido, múltiplos sentidos da memória e da formação. Na perspectiva teórico-metodológica adotada, a implantação dos núcleos de memória nas escolas busca potencializar a articulação das dimensões simbólicas e materiais, em que o levantamento das fontes documentais é atravessado pelas vozes dos sujeitos que, no tempo presente, vivem o cotidiano da escola e suas tensões. Buscamos, dessa forma, contribuir na construção de espaços onde as experiências de produção da vida, da prática educativa e da escola sejam reconstruídas por meio de narrativas, gerando novos saberes e formação.

2. Entrelaçamentos entre ensino, pesquisa e formação

O componente curricular Estágio Supervisionado III foi incluído no currículo do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, após a reformulação curricular que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 e tem como objetivo possibilitar a reflexão e a inserção dos alunos-pesquisadores em contextos de formação de professores e gestão educacional, tomando como eixo articulador as possibilidades instituintes da atuação do pedagogo.

A dinâmica envolve encontros de discussão teórica, planejamento e avaliação na FFP/UERJ e desenvolvimento de uma proposta de investigação-formação no IECN por meio da inserção dos estudantes no contexto escolar, focalizando a gestão educacional e a formação de inicial de professores no Curso Normal. Os seguintes temas atravessam o trabalho pedagógico: a) formação inicial/continuada e gestão educacional: reflexão sobre conceitos; b) trajetória sócio-histórica da formação de professores e pedagogos/gestores no Brasil; c) desafios da política educacional contemporânea para a gestão educacional e a formação de professores e d) contribuições da memória e da narração em contextos de formação docente.

Com os estudantes-estagiários partilhamos momentos intensos de diálogo sobre as experiências e inquietações do cotidiano do Curso Normal, acompanhamos as visitas à escola, as oficinas pedagógicas e os projetos de pesquisa desenvolvidos por cada grupo. Com os bolsistas de IC foram realizadas reuniões sistemáticas de planejamento e avaliação das ações desenvolvidas, bem como estudo teórico-metodológico e revisão de literatura. A pesquisa caminhou, assim, contando com momentos de reflexão e construção coletiva.

A prática do registro acompanha a investigação-formação por meio do caderno de campo dos estudantes de Pedagogia e do diário de itinerância dos bolsistas de IC, prática fundamentada na compreensão de que a escrita mais livre do formalismo acadêmico favorece a análise, a reflexão pessoal, autobiográfica e crítica enquanto caminho de formação para quem escreve. Os textos, em versões elaboradas e comentadas, conforme indica Barbier (2002), podem constituir elementos primordiais para a formação de professores.

Hoje nosso grupo foi visitar o Instituto de Educação Clélia Nanci. Uma escola tradicional localizada no bairro de Brasilândia, no município de São Gonçalo, e é famosa pelo Curso Normal de formação de professores. Ao chegarmos à escola conhecemos o diretor adjunto da escola que nos recebeu em sua sala onde também funciona uma espécie de depósito. O professor nos contou que a escola oferecia diferentes cursos e não somente o normal. O instituto era referência na formação de profissionais de nível médio, mas com o passar do tempo esses cursos foram extintos. Quando questionado a respeito da função de gestor, falou sobre as

inúmeras responsabilidades que o gestor acaba incorporando como tarefas administrativas, por exemplo, que o deixam com um acúmulo de funções e não permite que haja tempo para planejar a parte pedagógica. São responsabilidades que vão além da questão educacional e também passa pela questão do gerenciamento de pessoas.(LESSA, 2012)

Novamente fomos ao Instituto Clélia Nanci e acompanhamos a aula de Psicologia da educação. Foi uma experiência nova acompanhar uma aula destinada aos alunos do Curso Normal. A professora não tinha dificuldade em explicar a matéria e passar o conteúdo, todos pareciam interessados. (LOPES, 2012)

3. Dinâmicas do cotidiano escolar do Curso Normal

A pesquisa nos/dos/com o cotidiano nos coloca frente à dinâmica tensa e intensa da vida no Instituto de Educação Clélia Nanci. Desde a portaria que exhibe a foto da patrona, passando pelos corredores repletos de trabalhos produzidos pelos estudantes, mergulhamos em um ambiente que nos chama para o diálogo, para a partilha com saberes que atravessam o município de São Gonçalo, a escola, a trajetória dos estudantes. Lembramos de exposições temáticas focalizando os jogos olímpicos, murais sobre doenças sexualmente transmitidas, uma bela colcha de retalhos com fragmentos da história de infância de estudantes do Curso Normal. Corredores que ensinam, que apresentam lampejos de conhecimentos construídos no dia a dia da prática pedagógica.

Encontramos no caderno de campo dos estudantes do Curso de Pedagogia várias referências a esse aspecto da observação do cotidiano: “uma das coisas que realmente chamaram minha atenção foram os cartazes espalhados pelos murais da instituição que incentivavam os alunos a exercitar a ética e o respeito ao próximo, entre outros valores” (PEREIRA, 2010).

Mas esse *ambiente formador* que vivenciamos desde os corredores e que se apresenta, também, na sala dos professores, na coordenação pedagógica, na sala da Direção, nas salas de aula do Curso Normal, enfim, nos diversos *espaçostempos* do cotidiano, nos levou, dialeticamente, a perceber e experimentar dificuldades e contradições como a velocidade que toma o dia a dia da escola. No desenvolvimento da

pesquisa encontramos/partilhamos com funcionários, professores, coordenadoras, diretores sempre ocupados com uma dinâmica de trabalho escolar que se desdobra e multiplica em tarefas a cumprir. Uma escola de grande porte que atende estudantes do ensino fundamental e médio, um significativo volume de trabalho para um grupo reduzido de funcionários e equipe pedagógica.

É nesse contexto de *aceleração* que desenvolvemos a pesquisa e insistimos na possibilidade de outras trilhas para pensar e fazer a prática educativa, trilhas onde a ênfase do processo formativo se coloque na construção dialógica, partilhada e democrática; onde, contrariamente ao pragmatismo contemporâneo, seja possível *espaçotempo* de memória e narração.

- **Pesquisa dos perfil dos estudantes**

Os encontros com Coordenadoras do Curso Normal, as conversas informais com os professores e a observação do Conselho de Classe, ao longo dos contatos com o Instituto, levaram-nos a um conjunto de questões a respeito da relação entre a configuração atual da escola e a mudança do perfil dos estudantes. São recorrentes as falas que reafirmam uma significativa mudança no perfil dos alunos, indício articulado, nos depoimentos, a um sentimento de “descaracterização” do Instituto e da formação. Observamos um lamento que sinaliza o não interesse dos alunos pela docência, ou seja, muitos se matriculam no Curso Normal por outros motivos e contingências e não, necessariamente, porque escolheram fazer um curso de formação de professores.

A partir dessas inquietações, vários grupos de estudantes do Estágio Supervisionado III desenvolveram propostas de investigação, procurando, por meio de questionários e entrevistas, uma aproximação dos alunos e o levantamento exploratório do perfil, incluindo as motivações que os levaram a escolher o curso e indícios sobre as relações e sentidos que estabelecem entre o Instituto e a experiência de formação. De forma geral, nas narrativas, percebemos a influência da família, fatores como a proximidade, qualidade da instituição e maior oferta de vagas como elementos que motivaram a escolha dos alunos pelo Instituto.

Sobre a experiência de formação vivida no curso, no levantamento realizado por meio de questionário, observamos que para os respondentes a experiência no curso tem sido satisfatória, contribuindo para aprendizagem sobre o ensinar. Da mesma forma a experiência vivida nas diferentes disciplinas têm contribuído no processo de preparação para a docência. Encontramos, contudo, referência crítica em relação ao fato de que o Curso não aprofunda conteúdos que são importantes para fazer o vestibular, em disciplinas como Química, Física e Biologia.

- **Oficinas pedagógicas: *espaçotempo* de narração e formação**

Oficina “lugar onde se exerce um ofício”, “lugar onde se verificam grandes transformações” (FERREIRA, 1999). Na definição dicionarizada encontramos a oficina como lugar, *espaçotempo* de trabalho, de transformações. A oficina pedagógica retoma e recria esse sentido, se afirma como lugar de encontro, de diálogo, de trabalho e formação. Considerando a formação como transformação pessoal-coletiva que se potencializa na vivência, na reflexão e na partilha, em nossa entrada no Instituto (IECN), perspectivamos, como um de nossos objetivos, a realização de encontros narrativos de formação entre nossos alunos-pesquisadores e os alunos do Curso Normal. Nesse caminho, as oficinas pedagógicas constituíram espaços privilegiados.

A cada semestre fazemos a proposta de um conjunto de oficinas que são realizadas no Instituto ou na FFP/UERJ, tendo como enfoque, especialmente, a narrativa de experiências de formação dos estudantes do Curso Normal, os caminhos que levaram a escolha do curso e perspectivas de futuro. As oportunidades de realização das oficinas na UERJ favorecem, também, a apresentação da Faculdade aos estudantes e o incentivo à continuidade da formação acadêmica dos mesmos em Universidades públicas.

Oficina realizada no dia 08/05/2013, no IECN.

(Arquivo pessoal da autora.)

As oficinas realizadas na FFP e no Instituto mobilizam a memória e a narração como *espaçotempo* privilegiados de trabalho de recuperação do passado para reflexão e

ressignificação dos projetos de futuro para todos os envolvidos, indicando sentidos potentes do que perspectivamos como *núcleo de memória na escola*.

Ao longo da pesquisa, a permanência no IECN favoreceu muitos encontros informais e outros formais também com os docentes - momentos significativos na sala dos professores, nos corredores, conversas e entrevistas. Percebemos que os professores do Curso Normal vivem a materialidade concreta da luta pela permanência, afirmação e busca de sentido para o curso e para seus projetos pessoais/coletivos em meio às dinâmicas profissionais, tantas e, muitas vezes, perversas, que envolvem o trabalho docente.

4. Entrevistas biográficas: entrelaçamentos entre histórias de vida e trajetórias do IECN

O cofre

(Arquivo pessoal da autora)

Desde nossos primeiros contatos com o Instituto, tivemos a oportunidade de encontrar e partilhar com professores e professoras que foram se colocando para nós como "*griots*".

Nas aldeias africanas um membro do grupo distinguia-se por seu papel de homem-memória, o *griot da África*, mas toda comunidade era envolvida no movimento de partilha e construção da história. O homem-memória registra os fatos históricos da comunidade, os interpreta e narra - uma história aberta onde todos os membros do grupo estão presentes nos fatos narrados, onde todos se sentam à roda para ouvir. (BRAGANÇA, 2012b, p. 41)

Na caminhada da pesquisa, aprendemos e registramos vestígios da história do IECN com homens e mulheres – memória. Fomos chegando até eles a pouco e pouco, não tínhamos uma lista prévia de potenciais entrevistados, fomos nos chegando, entrando em suas salas de trabalho, sentando individualmente, em pequenos grupos com os bolsistas ou em variados e grandes grupos com os estudantes de Estágio Supervisionado III do Curso de Pedagogia.

Os estudantes de Estágio realizaram diversos trabalhos e levantamentos sobre a história do Instituto, entrevistando alunos e professores do Curso Normal. E vários grupos comentaram a respeito do “senhor da xerox”, um vizinho da escola que tem uma máquina de xerox na varanda de sua casa e que atende a professores e alunos. Segundo as narrativas e relatórios dos estudantes “ele sabe tudo sobre a história da escola”. E, assim, o “senhor da xerox” foi o nosso primeiro entrevistado. Conversamos com ele, na varanda de sua casa, entre uma xerox e outra, com disponibilidade e envolvimento foi nos contando versões da história do IECN elaboradas por ele ao longo de sua trajetória de vida, como gonçalense e vizinho da escola.

Em sua infância conheceu e jogou bola com os filhos da Sra. Clélia Nanci. Uma família de muitos recursos, eles moravam no Zé Garoto, em uma casa bonita e eram donos dos vários cinemas e também de uma Clínica. O filho que morava nos Estados Unidos trazia de lá os filmes que eram exibidos na cidade. O “senhor da xerox” nos conta que a senhora Clélia Nanci formou todos os seus filhos e que tinha o sonho de que São Gonçalo tivesse uma escola que preparasse os jovens da classe popular para atuar no mercado de trabalho. Lembra que, no tempo de sua infância, havia apenas escolas primárias e os que queriam continuar os estudos tinham que ir para o Colégio São Gonçalo. Mas esse Colégio era particular e apenas a elite tinha acesso. O “senhor da xerox” reforça, então, que acredita que a intenção da Sra. Clélia Nanci “era exatamente essa, que a classe pobre tivesse uma opção de continuar os estudos, porque nos anos 60 só a elite estudava no Colégio São Gonçalo”.

Na portaria do IECN, encontramos uma grande foto da patrona e na pasta da biblioteca, onde estão arquivados os documentos sobre a história da instituição, é possível encontrar sua biografia. Italiana, de Veneza, veio para o Brasil, estado de São Paulo, em 1890. Casou-se com dezesseis anos e teve treze filhos. Em 1920, veio para o município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Segundo sua biografia, Clélia Nanci teve uma origem humilde, era filha de camponeses, tendo apenas a instrução primária. O texto ressalta, entretanto, sua atuação combativa e o empenho na formação de seus filhos. Faleceu em 1962, mesmo ano em que foi fundado, por seu filho Aécio Nanci, o Instituto de Educação de São

Gonçalo, inaugurado no dia da cidade – 22 de setembro. Em 1966 a Assembleia Legislativa aprovou a mudança do nome do Instituto para Instituto de Educação Clélia Nanci. (IECN, s/d)

Uma das professoras entrevistadas é a funcionária mais antiga da escola e considerada pela comunidade como uma *mulher-memória*. Por onde passamos falando sobre os objetivos da pesquisa ouvimos - “é a professora que hoje trabalha na Secretaria que sabe tudo sobre a história da escola”. E o encontro foi um momento muito especial.

Quando perguntamos sobre a história da escola ela abriu uma gaveta e mostrou uma folha com várias anotações e explicou que tantas pessoas a procuram, solicitando informações sobre a história da escola que anotou nessa folha para ter logo as respostas. E, nesse momento, recorre a esse recurso de “memória externa” para visualizar de forma objetiva as datas, mas vai, ao mesmo tempo, tecendo a narrativa a partir de marcos de suas próprias experiências profissionais e pessoais.

O Instituto de Educação de São Gonçalo foi criado pela lei 4.903 de 1961. Houve, segundo a professora, uma inauguração simbólica no dia 22 de setembro de 1962, mas, de fato, o funcionamento se inicia no ano de 1963, quando ela também começou sua carreira docente. O Grupo Escolar Luiz Palmier, que já funcionava, foi, então, anexado ao Instituto de Educação de São Gonçalo. O primeiro exame de admissão foi realizado em dezembro de 1962 para que a turma começasse em 1963.

Na narrativa da professora temos a riqueza de alguém que acompanha o Instituto desde a sua fundação e destaca como marcos referenciais dos ciclos da história da escola - a fundação, o apogeu do Curso Normal de nível médio e o declínio marcado, em sua análise, pelo término da prova de seleção e a entrada de muitos estudantes que não têm interesse pelo curso.

A convite do Diretor Adjunto do IECN entramos em sua sala de trabalho. Falamos de nosso desejo de aproximação da escola, da presença de nossos alunos-pesquisadores e do interesse em conhecer um pouco sobre história do Instituto. Como *homem-memória* o professor, espontaneamente, iniciou uma envolvente narrativa sobre sua trajetória profissional como professor na instituição; sua história pessoal se entrelaça à história da

escola. Iniciou como professor quando ainda era aluno da graduação, em 1969. Fez três cursos de graduação – Farmácia, licenciatura em Química e bacharelado em Administração e começou sua trajetória no Instituto em 1972, como professor do curso de Patologia, no contexto da implantação dos cursos técnicos, na vigência da 5.692, de 1971. Foi coordenador desse curso, tesoureiro da escola e, desde 2001, atua na Direção Adjunta.

O professor apresentou-nos um *cofre* grande, de aparência muito resistente, fechado com segredo, onde eram guardados os vencimentos da caixa escolar. Agora que a caixa foi extinta, o cofre passou a guardar documentos representativos da história da escola. Com muito cuidado abriu o cofre e nos apresentou um livro de atas onde eram registrados todos os professores que tinham passado pelo instituto, muitos já aposentados, outros já não fazem parte da equipe de professores do Instituto. Algumas alunas-pesquisadoras, que tiveram oportunidade de entrevistá-lo, também foram apresentadas a este livro e registram: “e com prazer enorme ele nos mostra seu nome no livro” (FERREIRA; SILVA; SANTOS, 2008). Pertencer ao quadro do Instituto de Educação Clélia Nanci constitui uma grande referência para o professor, motivo de orgulho, de emoção. Nas conversas informais e nas entrevistas realizadas por diversos grupos de Estágio III, percebemos a intensidade do entrelaçamento entre sua trajetória profissional e a história do Instituto.

Olhando em perspectiva, observamos, na intensa experiência de formação que vivemos com os entrevistados, alguns pontos comuns. A disponibilidade para o diálogo, a recepção acolhedora e fraterna e o compromisso com a narrativa da história do Instituto. Para cada um deles percebemos que o tempo de narrar foi vivido como tempo de trabalho (BOSI, 1994), trabalho prazeroso de recuperar fios da trajetória da escola em uma reflexão articulada às próprias histórias de vida. Observamos, entretanto, que, se por um lado, o convite ao relato os envolveu e instigou, por outro, foi apenas mais uma responsabilidade que assumiram como *griots*, pois a narrativa de cada um revela que, de diferentes formas, na longa trajetória profissional vivida no Instituto, foram vivendo a escola como “lugar de memória” e tomando para si a tarefa de fazer registros, de guardar documentos e,

especialmente, de guardar na memória pessoal/coletiva versões sobre a história daquele lugar.

Esses *achados documentais* nos levaram a fazer um arquivo digital por meio de fotografias e a sistematizar um inventário de fontes onde registramos o que encontramos nos diversos espaços da escola. É importante registrar que, como parte do levantamento documental, realizamos uma Gincana Cultural com os estudantes do Curso Normal, conforme relata o bolsista Rodrigo Santana em seu relatório:

O objetivo da Gincana foi contar com a participação do corpo estudantil no levantamento de fontes documentais sobre o Instituto. Apesar da atividade não ter ocorrido conforme planejado, devido a dificuldades encontradas pelos estudantes que estavam em período de provas, foi possível levantar alguns materiais. A experiência também favoreceu a reflexão sobre diversas questões nos dando pistas de como atingir melhor os alunos, nos fazendo buscar diferenciados caminhos para a participação deles no processo. (SANTANA, 2013)

Os materiais levantados na Gincana foram também digitalizados e incluídos no inventário de fontes. Desse desdobramento da pesquisa, temos um conjunto significativo de materiais digitalizados e catalogados que constituem o Núcleo de Memória Virtual do IECN, disponibilizado no site do Núcleo Vozes¹.

- **Movimentos da memória nas histórias de vida**

Nas narrativas observamos que as trajetórias pessoais se entrelaçam às memórias e histórias do Instituto, produzindo versões que em conjunto assumem um sentido de mosaico com diferentes formas e cores.

No movimento da memória, olhamos o passado e encontramos faíscas, lampejos, fragmentos que se articulam e compõem o sentido de nossa trajetória de vida, de determinadas etapas ou acontecimentos. A memória é, assim, seletiva e apresenta-se como filtro. Podemos, então, falar da *memória-fragmento*, pois o que encontramos são pistas que se articulam em uma, sempre plural, construção de sentidos, na dialética que conjuga lembrança e esquecimento.

Mas, se é seletiva, o que levou os homens e mulheres-memória a lembrar de algumas coisas e silenciar ou esquecer outras? Para Halbwachs o momento que dá significado a um evento e que permite que este seja evocado é a sua produção e o seu *sentido coletivo*. Há um fundo comum, uma dimensão intersubjetiva, grupal e é justamente o pertencimento a uma “comunidade afetiva” que permite a construção dos pontos de referência da memória (HALBWACHS, 1990, p.26 e 33).

A memória enquanto construção, que se dá nas mediações do indivíduo com diferentes grupos de pertencimento, assume, segundo Arendt, a dimensão de *memória-testamento*. A autora adverte sobre uma herança sem testamento, uma herança que pode ser perdida, se não houver quem a nomeie, transmita, preserve. A memória apresenta-se, assim, como riqueza que precisa de “testamento” e nós somos convocados para assumir essa herança, escrevendo o testamento, transmitindo-o. (ARENDR, 1972, p. 31)

Para escrever o testamento, temos, como desafio, constituir sentidos do passado, o que exige um trabalho artesanal e laborioso. Dessa forma, a partir das contribuições de Bosi (1994), afirmamos a *memória-trabalho*, porque tempo de lembrar é tempo de trabalho, pela exigência de envolvimento e ação propositiva dos sujeitos.

É necessário, entretanto, destacar dimensões da memória que afirmam uma perspectiva política. Em Benjamin (1993), encontramos o sentido de resgate da *história dos vencidos*, daqueles que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial – são as *memórias subterrâneas* das quais também nos fala Pollak (1989, p.4): “Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante, se opõem à ‘memória oficial’...”. A memória como conceito político sinaliza, assim, uma abordagem militante na escuta de outras vozes, trazendo, a perspectiva de negociação, disputa e conflito.

São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos derruba e transforma, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como recriação, reconstrução. Assim, “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1993, p.198), ou

seja, a experiência é a fonte da narração e dos narradores. O narrador retira da experiência o que ele conta e, por outro lado, incorpora a sua narração à experiência dos ouvintes como “a mão do oleiro na argila” (ibid., p. 205).

Na pesquisa-formação desenvolvida no IECN vivemos com os entrevistados a intensidade da experiência narrativa, da memória e da formação. Com cada professor tomamos contato com lampejos e fragmentos de lembranças pessoais, embrenhadas na tessitura coletiva das experiências vividas no Instituto. A narrativa consistiu um trabalho de “escritura” de um testamento, os homens e mulheres-memória assumiram a tarefa de produzir uma versão da história que fica para futuras gerações de professores e estudantes daquela instituição escolar. Um testamento que traz memórias subterrâneas e diferentes versões de vencidos e vencedores da história. O desejo e o movimento da pesquisa-formação não é, entretanto, de solidificar a história apenas em arquivos, mas de favorecer seu movimento vivo, transformador e instituinte.

Lembrando do círculo virtuoso da tríplice mimese proposto por Ricoer (1994), os sujeitos da história vivem/viveram ao longo dos 50 anos do Curso Normal do IECN o campo da ação, as narrativas orais e documentos escritos apresentam versões sobre as experiências do vivido e por meio da leitura desses testamentos somos todos convidados a novas interpretações e versões.

5. Lampejos instituintes

Trabalhamos com o conceito de “experiência instituinte”, tendo como referência as contribuições de Benjamin (1993). Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois que é ancorada em uma memória que é capaz de prometer. Tomando essa perspectiva, sinalizamos, a seguir, aprendizagens com o caminho da investigação-formação.

Ressaltamos *a ênfase no diálogo entre Universidade e escola básica* que consiste em um princípio da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e do Núcleo Vozes da Educação. Na pesquisa desenvolvida fomos a pouco e pouco nos aproximando do cotidiano da escola, dos professores, da equipe pedagógica, dos funcionários, dos estudantes e fomos, depois de alguns anos de sistemática presença, sendo reconhecidos pelos nossos nomes, pela instituição que representamos, pelas ações e, especialmente, pelas parcerias que vamos estabelecendo. O tempo da pesquisa-formação é, assim, lento, kairótico e não cronológico, pois implica em interação humana, idas e voltas. Na relação estabelecida por meio do projeto com o Instituto, consolidamos uma parceria entre duas instituições públicas do município de São Gonçalo e proporcionamos o encontro entre a licenciatura em Pedagogia e o Curso Normal de nível médio.

Consideramos também significativo *reunir, em um projeto comum, estudantes de nível médio e estudantes de graduação, ambos em processo de formação docente*. As experiências narradas foram se entrelaçando em uma tessitura que aponta para diversas dimensões das tramas que envolvem a formação inicial de professores no Brasil. Os estudantes de Pedagogia assistiram aulas, realizaram pesquisas, dinamizaram oficinas, em um mergulho na dinâmica escolar e os estudantes do Curso Normal, em diversos eventos, participaram de atividades na FFP, foram apresentados aos espaços da Faculdade, conversaram com graduandos de diversas licenciaturas, em uma aproximação da única Universidade pública do município de São Gonçalo.

Destaca-se, ainda, *a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores*. Estudantes da graduação em Pedagogia, bolsistas de Iniciação à Pesquisa vivendo a dinâmica do ensino como alunos e estagiários, envolvidos em um projeto de pesquisa-formação que pretende partilhar o conhecimento acadêmico e aprender com a comunidade local. Nesse processo caminhamos mediados por uma temática comum – as memórias e histórias do Instituto, buscando *a valorização do patrimônio material (documentos coletados e disponibilizados via site) e simbólico (registro das narrativas de professores e estudantes do Curso Normal) da educação gonçalense*.

Finalmente, destacamos a *ampliação dos sentidos tradicionalmente atribuídos ao campo curricular do Estágio Supervisionado*. Sabemos da importância do atravessamento entre teorias e práticas na formação docente, bem como do princípio assumido quanto à formação do professor-pesquisador. Acreditamos que o trabalho desenvolvido favorece o entrelaçamento desses múltiplos fios, os estudantes de Pedagogia viveram ao mesmo tempo a dinâmica intensa da docência no nível médio de ensino, discutiram dimensões históricas, políticas e teóricas que envolvem a formação docente e se engajaram em uma investigação-formação.

Chamamos essas reflexões de lampejos, pois os caminhos trilhados se colocam, potencialmente, como instituintes; processos, muitas vezes silenciosos e capilares que desejamos que instaurem novas perspectivas e fazeres.

Referências

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. *Perspectiva*. São Paulo, p. 28-42, 1972.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. S. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.93, p.579 - 593, 2012a.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de Vida e Formação de Professores: Diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012b.

FERREIRA, A.B.H. *Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Michele, SILVA, Milena e SANTOS, Rosalba. *Relatório Estágio Supervisionado III*. São Gonçalo: UERJ/FFP, mimeo., 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

IECN. Histórico do Instituto de Educação Clélia Nanci. São Gonçalo, mimeo, s/d.

LESSA, Michelle Ribeiro. *Diário de campo*: Estágio Supervisionado III. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2012.

LOPES, Priscilla Rodrigues. *Diário de campo*: Estágio Supervisionado III. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista de Pesquisa Histórica*, São Paulo, n. 10, p. 1-178, 1993.

PEREIRA, Carla Antunes. *Diário de Campo*: Estágio Supervisionado III. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2010.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, n. 2(3), p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Tomo I). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. *Diário de campo*: relatório parcial de iniciação científica. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2010.

SANTANA, Rodrigo Luiz de Jesus. *Relatório final de iniciação científica*. São Gonçalo: UERJ/FFP, 2013.

“QUAIS MAÇÃS DE FACES ROSADAS”: FREI PEDRO SINZIG E EDUCAÇÃO CENSÓRIA NA FORMAÇÃO DO PÚBLICO LEITOR BRASILEIRO

Anabelle Loivos Considera Conde Sangenis⁴²

Luiz Fernando Conde Sangenis⁴³

Resumo

“Através dos romances: guia para as consciências”, de Frei Pedro Sinzig, é uma rara peça de crítica literária, enviesada pelo olhar canônico do censor franciscano que supõe compor um “manual do bom leitor”. O curioso Index, com 21.553 verbetes que comentam a obra de 6.657 autores das mais díspares procedências, recomendava leituras sadias para o público leitor, além de apresentar os livros rejeitados, na tentativa de estabelecer uma mediação “controlada” da leitura (ou da não-leitura). Além disso, enseja reflexão sobre os processos de formação de leitores (dentro e fora da escola) no início do século XX.

Palavras-chave: Frei Pedro Sinzig; História da Educação; memória franciscana; manuais de leitura; censura católica

AS ROSY-CHEEKED APPLES: FRIAR PEDRO SINZIG AND THE CENSORIOUS EDUCATION IN THE FORMATION OF THE BRAZILIAN PUBLIC READER

ABSTRACT

“Através dos romances: guia para as consciências”, by Friar Pedro Sinzig, is a rare piece of literary criticism, skewed by the Franciscan censor’s canonical look that supposed to compose a “manual of the good reader”. The curious Index, with 21,553 entries that comment on the work of 6,657 authors from over disparate origins, recommended healthy readings for the public reader, besides presenting the rejected books in an attempt to establish a “controlled” mediation of the reading (or the non-reading). In addition, it produces reflection about the processes of the formation of readers (in and out of school) in the early twentieth century.

Keywords: Friar Pedro Sinzig; History of the Education; Franciscan memory; reading manuals; Catholic censorship.

⁴² Doutora em Literatura Comparada pela UFF, Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ; analoivos@terra.com.br.

⁴³ Doutor em Educação pela UFF, Professor adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo – FFP/UERJ; lfsangenis@uol.com.br

1. Apresentação

Já entraram alguma vez numa das nossas grandes livrarias do Rio? Quais maçãs de faces rosadas, em todas elas se apresentam lindos livros, de capas sedutoras e títulos sugestivos. Exercem uma quase que irresistível fascinação. Muitas mocinhas que passam, já não podem desprender o olhar da vitrina. Pedem ao pai ou ao irmão que as acompanhe; manuseiam esta ou aquela obra, folheiam esta ou aquela novidade literária, e não deixam de escolher a que mais sedutora se lhes apresenta.

Horas depois o veneno começa a agir. Denuncia-se pelas faces coradas, que não sabem ocultar a sensação. Quando os pais dão fé, muitas vezes é tarde: murchou a flor da inocência. (Frei Pedro Sinzig, em prefácio ao “Guia para as Consciências”, 1923, p. 4)

O livro *Através dos romances: Guia para as consciências*, de Frei Pedro Sinzig, é um compêndio de crítica literária *sui generis*, escrita para prevenir os leitores de possíveis turbulências de espírito causadas por leituras quiçá “impróprias”. Publicado pela Editora Vozes (entre 1915 e 1923), a mesma casa de imprensa e doutrina pedagógica que o próprio Sinzig ajudou a fundar, o compêndio recomendava leituras sadias para o público católico, além de apresentar os livros rejeitados pelo leitor-censor – mas nem sempre com o mesmo destaque que deveriam merecer apenas as obras de boa cepa, como seria de esperar num tratado deste tipo.

Sob a alegação de que era preciso doutrinar os cristãos para a boa leitura, e estando à frente de um dos mais importantes centros editoriais de seu tempo (a Vozes, com seus livros, revistas e demais publicações), Frei Sinzig organizou uma verdadeira “súmula pedagógica” sobre bons e maus livros, pensada para normatizar e indexar as práticas de leitura dos que supunha ele tutelar com o tal novo “*Index*” brasileiro: os leitores ideais, católicos, apostólicos, romanos.

O interesse de Frei Pedro Sinzig pela literatura, via de regra, o faz também enveredar pelo campo da produção ficcional, sempre com o intuito de oferecer alternativas ao público católico contra a devassidão dos escritores não-recomendados por ele próprio. Seu *Index* – se não é a expressão orgânica de um programa censório da Igreja

Católica brasileira, ou ao menos de uma plataforma de censura do próprio franciscanismo tupiniquim, naqueles primeiros anos do século XX – muito bem pode figurar como uma altiva expressão deste intento. E, aporeticamente, dirige-se àqueles que, via de regra, não precisariam ser “guiados” (os que foram catequizados de acordo com a doutrina moral da Igreja), e não àqueles que ainda podiam ter o privilégio da salvação (os hereges que não partilhavam da comunhão dos fiéis).

Escritor fluente e verborrágico – teve mais de quatro dezenas de obras publicadas –, Frei Sinzig transitou pela escrita de romances, novelas, ensaios, manuais didáticos, tendo trabalhado, ainda, como tradutor, legado que deixou marcas no cotidiano escolar de sua época. A plasticidade de seu fazer literário comportava desde a produção de peças retóricas sobre composição musical até o rascunho de suas memórias, cuja edição teve notável repercussão à época: *Reminiscências de um Frade*. Nela, Frei Pedro relata as suas aventuras e andanças pelos sertões baianos, e dá a sua versão da Campanha de Canudos e dos habitantes da região que viria a ser palco de uma contenda fratricida das mais vexatórias de nossa história republicana.

Essa complexa rede de escritos tem seu ponto alto na obra (que se pretendia) de crítica literária *Através dos Romances: Guia para as consciências*, onde o frade apresenta um veto canônico e franciscano a uma infinidade de obras de ficção, sob a alegação de que era necessário orientar, literária e moralmente, os leitores cristãos. São mais de 21 mil verbetes (que correspondem cada qual a um livro diferente), que comentam a obra de mais de seis mil autores das mais díspares procedências. Implícita está, na tarefa hercúlea a que se dedica o frade, a estimulante carga de “paixão” que figura no bojo de toda a censura: o aguçar lúbrico da curiosidade, o despertar do desejo e a ansiedade de provar do “fruto proibido” – mesmo que seja necessário entoar atos de contrição depois... De certa forma, a “pecaminosa” leitura que Sinzig deseja ardentemente afastar do bom católico é ato discursivo que figurativiza a própria noção da natureza pecaminosa do leitor, contra a qual o censor acredita poder lutar, apaixonado que é pelas letras.

Cumprido ressaltar que muitos dos autores que Frei Sinzig considerava meros “lixos literários” já eram consagrados pela crítica (e também pelos leitores) da época, como

Machado de Assis, Aluísio Azevedo e João do Rio. Grande parte das preocupações classificatórias do frade franciscano estava no olhar receptivo do leitor comum a tais escritos – povoados, em sua opinião, de obscenidades e valores transitórios que destituíam os verdadeiros e perenes valores da moral e da ética cristãs. No afã de denunciar os literatos usurpadores de espaços junto ao público leitor e reclamando junto a este o alargamento para os meritórios escritos de retidão, Frei Sinzig lança-se à tarefa de, como editor, tentar esfacelar o anticlericalismo militante de boa parte das confrarias literárias de então, ligadas aos movimentos culturais que congregavam naturalistas, realistas e pós-decadentistas. A missão profética e pedagógica de lutar contra a mácula dos leitores, na visão prometeica da restauração de uma castidade de almas e leituras católicas, coloca o franciscano numa encruzilhada metodológica: é preciso “sujar-se” como “lente audaz” na apreciação destes frutos proibidos, a fim de discernir, registrar e ampliar o leque de reflexões a ser oferecido ao “pobre” e “leigo” leitor católico.

No presente trabalho, procuraremos perscrutar as passagens do guia literário de Frei Sinzig que dão ensejo a uma reflexão sobre os processos de formação de legiões leitores, dentro e fora da escola, no início do século XX, através da ótica particular de um franciscano comprometido com a causa da “leitura sã” e da “boa imprensa”. Num plano mais amplo, tal empreendimento se conforma a uma pesquisa sobre História e Memória do Franciscanismo no Brasil, que vem sendo desenvolvida por nosso grupo de pesquisa interinstitucional (UFRJ/UERJ), com a chancela do Ministério da Cultura. Esperamos fazer ressaltar, através da personagem Sinzig (também constituída como fonte de nossas audazes leituras), aspectos relativos ao discurso sobre o livro, a leitura, as letras e o imaginário sobre todos estes componentes, deliciosamente cindidos e misturados no projeto censor do frade franciscano.

2. Frei Pedro Sinzig: um homem de guerra

LOBATO, Dr. Monteiro – 12.555 – Urupês. Inofensivo. É este livro, para o qual a apresentação do Jeca-Tatu pelo Dr. Ruy Barbosa fez a maior propaganda. (Sinzig, “Guia para as Consciências”, 1923, p. 479)

BARRETO, Paulo. (...) Usa o pseudônimo de João do Rio. Publicou, em colaboração com Viriato Corrêa: 1.492 – *Era uma vez...* – Contos para crianças. São dezoito contos bem feitos e muito interessantes. O estilo encanta. Devo, porém, observar que o conto “Pelo Céu e pelo Inferno” é desrespeitoso, pondo os autores um Manuel José da Silva brigando com S. Pedro e o Diabo dizendo mal do mesmo. São passagens de desrespeitosa ironia, por detrás das quais a criança aprenderia a chacotear com as coisas mais sagradas. Pena é que esse conto venha prejudicar o livro todo. (*Idem*, *ibidem*, p. 91)

É importante contextualizar a atuação do frade editor, quando a Igreja, no Brasil, passou a dar passos mais firmes, agora, desvinculada do Estado, que se tornara laico, com o advento da República. A virada do século XIX para o século XX – quando a Europa está vivendo a chamada “*Belle Époque*” – encontra a religião católica no Brasil em pleno processo de romanização, ou seja, experimentando a ascensão da hierarquia e o esmaecimento da participação laical.

É bom lembrar que a história da religião no Brasil é, desde os primórdios da colonização e do descobrimento, marcada por uma presença forte dos cristãos leigos. Já nos tempos da colônia, pode-se constatar, no Brasil, a presença de um catolicismo popular, surgido dentro do amplo quadro do catolicismo tradicional, mas dotado de autonomia quanto à dimensão devocional. Essa forma de vivência da fé católica no Brasil colônia traz como interessante característica o fato de ser administrada de modo especial pelos leigos, que trazem de Portugal seus santos e práticas devotas e continuam na colônia as devoções da tradição “familiar”. Nesse tipo de catolicismo, o povo católico leigo se organiza para expressar sua devoção, centrada, principalmente, no culto aos santos, nas procissões, nas romarias, promessas e ex-votos. As casas, as capelas e os santuários eram os templos desse tipo de catolicismo que uma quadrinha popular assim descreve: “*Muito santo/ Pouco padre/ Muita reza/ Pouca missa*”.

Ao lado desses leigos das camadas populares e mesmo, às vezes, confundidos e justapostos, estão também outros leigos do catolicismo tradicional, organizados em confrarias e irmandades, instituições que, embora enfraquecidas, persistem até hoje.

A organização do catolicismo brasileiro nos primeiros tempos de sua história é, portanto, marcadamente laical, sendo o protagonismo mais clerical situado em época mais recente, por ocasião da “Questão Religiosa”⁴⁴ e do início da Primeira República. A partir daí somente, é que o rosto da Igreja brasileira passa a se identificar, maciçamente, na vivência de sua fé e expressões religiosas, com o clero e a hierarquia. A organização laical brasileira no nosso século é, portanto, herdeira de toda esta longa tradição.

O processo de romanização instaura, no mundo inteiro, uma espécie de ruptura da Igreja com a modernidade e os valores liberais através do *Syllabus* de Pio IX, abrindo uma crise nos movimentos leigos como irmandades e confrarias, clericalizando-os, nos movimentos católicos populares. A maçonaria passou a receber muitos sacerdotes católicos, levantando para a Igreja uma questão espinhosa. Muitos católicos com dupla pertença à maçonaria foram excomungados e migraram para as Igrejas protestantes. Vários grupos protestantes também ingressaram em território brasileiro, assim como outras orientações religiosas não-cristãs, instaurando o pluralismo religioso no cenário nacional.

Ora, era, então, necessário orientar e proteger os cristãos católicos das doutrinas que não se coadunavam com a verdade, cuja fiel depositária era a Igreja Católica, através do seu magistério, representado pelo clero. Tais doutrinas novas, divulgadas pelos inimigos da religião e da moral católica, tinha como seu principal instrumento a imprensa. Daí, a grande preocupação da Igreja Católica, no fim do século XIX e início do século XX, de que a imprensa pudesse constituir-se numa arma ferina contra a fé cristã. Por isso, se instruía os católicos para não assinarem ou comprarem jornais ímpios.

Percebe-se, nos discursos que circulavam a partir dos primeiros anos do século XX entre a elite eclesiástica católica brasileira, uma forte necessidade de incentivar o esforço tanto dos sacerdotes, em geral, quanto dos chamados “bons católicos” na busca por combater toda a “má imprensa”. Partindo da crença de que a leitura mais perigosa

⁴⁴ A chamada “Questão Religiosa” foi resultado de uma disputa entre alguns membros do episcopado brasileiro – adeptos do movimento ultramontano (reforçador da autoridade papal) – e o Império Brasileiro. Causou grande desgaste ao Império e à pessoa do Imperador, terminando com a prisão dos bispos do Pará, D. Antônio de Macedo Costa, e de Olinda, D. Vidal Maria.

fornecida na atualidade seria a dos “maus” jornais, os clérigos, como líderes dos “bons católicos”, seriam agentes fundamentais para instruírem os fiéis sobre tão grande perigo. Era necessário fazê-los conhecer os males oferecidos pela “má imprensa”, para que, só a partir de então, ela pudesse ser desprestigiada pelos fiéis e substituída pela “boa”.

Na Encíclica *Immortale Dei*, o Papa Leão XIII já havia determinado:

A liberdade de pensar e de publicar os próprios pensamentos, subtraída a toda regra, não é em si um bem com que a sociedade tenha a congratular-se; antes, porém, é a fonte e a origem de muitos males. Não é permitido trazer a lume e expor aos olhos dos homens o que é contrário à virtude e à verdade, e muito menos ainda colocar essa licença sob a tutela e proteção das leis. (1.º de Novembro de 1885, p.3)

Por isso, visando a combater essa má imprensa, a Igreja se mobiliza no sentido de propagar, entre os católicos, impressos de difusão e preservação da fé cristã.

Leão XIII assim se expressava, em documento intitulado “Sobre a Imprensa”:

Visto que o principal instrumento de que os inimigos se valem é a imprensa, em sua grande parte inspirada e sustentada por eles, é necessário que os católicos oponham a boa imprensa à má imprensa para que a defesa da verdade e da religião e para a salvaguarda dos direitos da Igreja (...). Já que os perversos, principalmente em nossos tempos, abusam dos jornais para a difusão das más doutrinas e para a depravação dos costumes, considerai como vosso dever usar os mesmos meios: eles, indignamente, para a destruição; vós, santamente, para a edificação. Certamente será de muita utilidade que pessoas instruídas e piedosas se consagrem a publicações cotidianas ou periódicas; uma vez que os erros se vão, assim, dissipando aos poucos e gradativamente, a verdade se espalhará, as almas adormecidas despertarão e hão de professar publicamente e defender com denodo a fé que elas cultivam em si para a sua salvação. (Documentos Pontifícios, 1959, p. 9-10)⁴⁵

Frei Pedro Sinzig ouviu o Papa Leão e veio ao socorro dos fiéis, com seus livros, jornais e demais publicações, inclusive de cunho didático, para a defesa da verdade da religião e salvaguarda dos costumes. Assume esta luta santa utilizando como arma sua

⁴⁵ DOCUMENTOS PONTIFÍCIOS. Leão XIII – Sobre a Imprensa. Petrópolis-RJ: Vozes, 11 de março de 1959. pp. 9-10

pena e sua prensa. De fato, Sinzig era um homem de personalidade forte: “*não me considerem homem de paz e sim de guerra*”, afirma sobre si mesmo.

É, portanto, de absoluta necessidade, para se combater com iguais armas, opor escritos a escritos: poder-se-ia, desta forma, rebater os ataques, desvendar as perfídias, impedir a contaminação dos erros e inculcar o dever e a virtude. Por isso, seria conveniente e salutar que cada região possuísse seus jornais próprios, que fossem como que os campeões do altar e do lar, fundados de modo a não se afastarem jamais da fiscalização do Bispo, com o qual diligenciariam em ir avante justa e sensatamente de acordo. O clero deveria favorecê-los com sua benevolência e levar-lhes os recursos de sua doutrina, e todos os verdadeiros católicos deveriam tê-los em alto apreço e prestar-lhes a sua cooperação, segundo suas forças e suas possibilidades.⁴⁶

Em 29 de janeiro de 1910, Frei Sinzig funda um veículo de combate à imprensa não-católica: o “Centro da Boa Imprensa – Sociedade Cooperativa de Produções”, de responsabilidade limitada. O principal fim da instituição era o de propagar a “boa imprensa” e difundir a “sã leitura”, no território nacional. A ascensão da imprensa no meio social e essa percepção da Igreja Católica de que era necessário estar à frente deste novo conceito de comunicação de massa criaram uma polarização que, na prática, servia para, didaticamente, orientar os leitores católicos sobre que tipo de leitura seria aprazível e conveniente ao espírito cristão. Tudo o que fosse publicado e estivesse de acordo com os preceitos da Igreja e seu discurso oficial, além de ter a supervisão de algum representante do clero, era digno de ser lido. O bom católico (assim como o bom burguês, numa analogia à formação de leitores no escopo do romantismo) deveria, então, ler apenas aquilo que era recomendado pelo *index* da “boa imprensa”, para salvação de sua alma.

O Centro fez publicar as revistas mensais “A Resposta” e “A União”, a revista quinzenal dedicada ao público infantil “O Beija-Flor” e a “A Tela” (1919) – revista semanal distribuída por todo o território nacional, com o objetivo de “*combater os abusos na exibição de filmes nos cinematógrafos*”, de modo a “sanear” as películas exibidas. Utilizou

⁴⁶ DOCUMENTOS PONTIFÍCIOS. Leão XIII – Sobre a Imprensa. Petrópolis-RJ: Vozes, 11 de março de 1959. pp. 13-4

os mesmos critérios do livro *Através dos Romances...*, e dividiu os filmes nas categorias Drama e Comédia, classificando-os como “inofensivos”, “com ressalvas” e “prejudiciais” ao espectador católico. Também intencionou criar um jornal católico denominado “O Diário”, mas seu intento não prosperou. De orientação católica, “O Diário” teria objetivos bastante pretensiosos: tornar-se líder entre os jornais da capital da República, a fim de combater as “tendências perversas” que surgiam naquele novo contexto brasileiro, na salvaguarda da moral católica nas questões sociais e contra o “Deus Modernidade”.⁴⁷

Esse movimento censório não é privilégio da Igreja brasileira: o Vaticano mesmo concebeu e orientou políticas classificatórias de materiais publicados, a ponto de, entre abril e outubro de 1936, o Papa Pio XI ter autorizado a realização de uma “Exposição Mundial de Imprensa Católica”, o que demonstra o interesse do alto clero na difusão dos discursos católicos através da imprensa. Isso bem denota certo visionarismo do Sumo Pontífice, no sentido de vislumbrar a face “globalizante” da imprensa e da literatura, e de como ter nelas um aliado para a evangelização e a consolidação dos valores católico-cristãos.

2.1. Sinzig e o apostolado da leitura

Arauto desta interlocução da Igreja com os meios de comunicação de seu tempo, Frei Pedro, como era chamado, nasceu na romântica cidadezinha de Linz, às margens do Reno, a 29 de janeiro de 1876. Naturalizou-se brasileiro a 9 de fevereiro de 1898, às vésperas de sua ordenação sacerdotal, na Bahia. Pertenceu ao grupo dos primeiros franciscanos alemães que restauraram a Província Franciscana, que quase foi extinta por absoluta falta de quadros, uma vez que os velhos frades morriam e o Império Brasileiro proibia novos ingressos nos conventos. Sinzig veio para cá ainda noviço, em 1893, a bordo do “Leipzig”.

⁴⁷ SANTOS, Maria Margarete. “Frei Pedro Sinzig – o apóstolo da boa imprensa.” Trabalho apresentado no I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 7ss.

O frade editor dividia o seu tempo pregando missões, fazendo conferências, dirigindo retiros espirituais e cultivando a música. Dedicou-se, ainda, ao jornalismo católico e às letras. Saíram de sua pena os mais diversos gêneros literários, da obra religiosa ao romance e à novela, dos assuntos históricos e geográficos aos da arte.

Ao longo de sua vida, Sinzig publicou cerca de quatro dezenas de obras, tendo escrito 14 romances e contos, 18 livros instrutivos e didáticos, 7 biografias e vidas de santos, 7 devocionários e livros religiosos e 16 traduções, além contribuir periodicamente para revistas religiosas e ter chegado a compor 85 peças musicais.⁴⁸ Destacamos apenas uma parcela de suas obras, cujos títulos nos dão a dimensão variada de sua produção: *A Caricatura na Imprensa Brasileira, Pelo Brasil e pela Fé, Frei Fabiano de Cristo, Tempestades, Os nossos Escritores, O Nazismo sem Máscara, Pela mão de uma menina, O Zepelim e o cão de casa, O mês de maio e a Folhinha e De automóvel para o céu.*

Frei Pedro atuou como jornalista nato. Em abril de 1902, fundou o “Cruzeiro do Sul”, em Lages-SC, que contrastava em ideias e comentários com os outros dois órgãos locais, sendo um porta-voz da política local, e outro, da maçonaria. Mais tarde, em Petrópolis, deu decisiva contribuição à recém-criada Editora Vozes, dando nova orientação à revista “Vozes de Petrópolis”, que ele dirigiu por 12 anos (1908-1920).

Foi o organizador do 1.º Congresso Nacional dos Jornalistas Católicos, e foi nesse evento que lançou as bases do “Diário Católico”, na capital do País. Desde então, desdobrando-se em rara capacidade de trabalho, colaborou com quase todos os jornais do Brasil. Para maior e melhor organização desse veículo diário, seguiu para a Europa, em 1910, fazendo diversas conferências em que apresentava o Brasil como um grande país de possibilidades espirituais e artísticas. Lá, angariou recursos e adquiriu uma rotativa para a impressão do futuro jornal.

Sempre polêmico, em razão dos seus artigos, em defesa dos alemães, no período da Primeira Guerra Mundial, foi silenciado pela Igreja. Em 1920, foi obrigado a deixar o

⁴⁸ Cf. PAIVA, Aparecida. A voz do veto: a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. pp. 31-53

país. Dois anos após o exílio forçado, retornou ao país e, ao ver malogrados os seus esforços pela fundação de um grande diário católico na cidade do Rio de Janeiro, passou a dedicar-se, exclusivamente, à música, sua grande paixão.

Tornou-se conhecido por grande parte de artistas e intelectuais como músico, compositor, musicólogo, regente de coros e de orquestras, professor e diretor da Escola de Música Sacra, além de redator da sua própria revista, sob o título: “Música Sacra”, através da qual cultivou a crítica musical por mais de 12 anos. Ocupou a cadeira número 5 da Academia Brasileira de Música, da qual foi membro fundador.

Mas é o Frei Sinzig do “Centro da Boa Imprensa” a personagem que focaremos aqui, e que trabalhou, incansavelmente, para sedimentar esses valores moralizantes no intuito de “... promover a cultura e combater a ignorância”, numa tentativa de fazer valer a moral católica como crivo fundamental para o cristão se relacionar com a produção escrita. Com o aumento da taxa de alfabetizados, a partir da década de 20, era necessário orientar as leituras, para que a formação do leitor-padrão (piedosamente católico) se consolidasse, afastando-o das más leituras, como as que ofereciam os romances naturalistas franceses – que tanto sucesso faziam entre as leitoras, principalmente.

Depois de uma vida inteira dedicada a esta pedagogia quase apostólica da escrita e da leitura, Frei Pedro Sinzig faleceu a 8 de dezembro de 1952, em Düsseldorf, Alemanha. Os restos mortais do frade franciscano foram trazidos da Alemanha e encontram-se depositados, desde o dia 18 de dezembro de 1952, no Cemitério de São João Batista, no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro.

3. A história sob a lupa censória: livros, escola, formação de leitores e memória de leitura

A aculturação escrita das sociedades ocidentais teve de conviver com a persistente ideia de que a disseminação do saber equivale a uma profanação. A difusão da capacidade de ler e escrever e a multiplicação de materiais impressos afligem os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção ou a discussão do conhecimento. Uma primeira formulação dessa ambição é a do cristianismo, que faz dos

clérigos os únicos intérpretes autorizados dos segredos de Deus, da natureza ou do Estado. (Chartier, “As práticas da escrita”, 1991, p. 125.)

A escola é *locus* indiscutível para estudos e pesquisas sobre práticas culturais, como a leitura, a escrita, a circulação e apropriação dos livros. No Brasil, esse consórcio entre a escola e mundo da leitura, da escrita e do livro, historicamente, foi sempre bastante evidente. O livro “*caindo n’alma*”⁴⁹ das gerações e gerações que passaram pelo processo de escolarização – mais vertiginoso a partir das primeiras décadas do século XX, para justificar a necessidade de afirmação do “novo” discurso republicano – é a metáfora mais pertinente deste movimento em torno do letramento literário ou não das populações, empreendido pelo Estado e aplicado como “pedagogia dos espíritos” em espaços coletivos, quer fossem eles laicos ou não, mas sempre assinalando o protagonismo da instituição “escola” neste campo de formação de leitores.

A atividade da leitura, notadamente, representou riscos em potencial para a ordem do Estado e da Igreja. Vale ressaltar que, até a chegada da família real portuguesa ao Brasil, nos idos de 1808, era obstinada a perseguição a toda e qualquer atividade tipográfica. A estratégia de censura era simples, porém efetiva: bloqueava-se qualquer possibilidade de edição de livros que fossem ofensivos à monarquia, à moral e à religião. Por meio dessa prática, impedia-se o livre trânsito de ideias e, por conseguinte, fazia-se do homem colonizado um cativo de leituras, um assujeitado do ponto de vista cultural – o que significava torná-lo submisso também nos planos econômico, social e político.

Mas o contexto histórico de uma pesada investida educacional, em plena passagem do século XIX para o século XX – para marcar a entrada do Brasil no foro das modernas nações republicanas –, passa a distinguir o surgimento de um público leitor ampliado quantitativa e qualitativamente, além de apontar para o privilégio e a plena

⁴⁹ Trata-se de parte de “O livro e a América”, poema ufanista de Castro Alves, poeta e arauto deste visionarismo letrado trazido pela “novidade” da República que então se estabelecia: “Por isso na impaciência/ Desta sede de saber,/ Como as aves do deserto/ As almas buscam beber.../ Oh! Bendito o que semeia/ Livros... livros à mão cheia.../ E manda o povo pensar!/ O livro caindo n'alma/ É germe — que faz a palma,/ É chuva — que faz o mar (...)”. In: <http://www.revista.agulha.nom.br/calves05.html>. Acessado em julho de 2010.

recepção do romance⁵⁰. Era este o gênero que, no escopo literário, liderava as publicações, constituindo-se como expressão literária clássica da sociedade burguesa. O público-alvo deste gênero era o feminino, muito embora isso não denotasse, necessariamente, a exclusividade da leitura por mulheres: tratava-se, antes, do incremento de um tipo de ficção que cairia no gosto popular, dada a sua verve romântica, seus enredos lineares e, de certa forma, exemplares.

Esta expansão do interesse por livros esbarra, entretanto, em certas aporias vinculadas à tradição cultural ocidental, que sempre incentivou o acesso à leitura, mas, doutra parte, sempre revestiu essa “autorização” de uma certa tutela disciplinante e, até mesmo, castradora. O aspecto coercitivo deste movimento “tutelado” deu espaço, assim, a matizes censórios, a partir do momento em que se “franqueava” o acesso aos livros, mas ainda se negava, por exemplo, às mulheres, a possibilidade da escrita – e, por conseguinte, o exercício da liberdade, através da possibilidade de uma comunicação aberta e da troca de ideias entre interlocutores os mais diversos.

Mas para que os “*livros à mancheia*” caíssem às mãos das jovens gerações formadas pela escola, ainda que sob a tutela da Igreja ou do Estado, era necessário um trabalho técnico, sob a guarda dos ideólogos da República que se pretendia fazer firmar através destes e de outros documentos impressos. Prensas, papéis, créditos, traduções, compêndios, montagem de equipes editoriais etc., tudo isto ainda era um problema para a incipiente Imprensa brasileira, oficial ou privada. Havia, ainda, o problema crônico do alto índice de analfabetos, contrastando com o processo de alfabetização em massa ocorrido nas principais cidades européias: no Brasil, até o final do século XIX, a população de analfabetos era de mais de 80%. Olavo Bilac, em texto constante de sua antologia de discursos, atenta para a gravidade do fato de que apenas uma mínima parcela da população tinha acesso à instrução escolar, por esse momento:

⁵⁰ Vale destacar que a análise do Romance como expressão cultural e literária da classe burguesa e de sua concepção individualista do mundo são temas tratados por Georg Lukács, no clássico *A teoria do romance*, e também por Walter Benjamin, no ensaio *O narrador*.

As últimas estatísticas, dando ao Brasil uma população total de vinte milhões e duzentas e quinze mil almas, demonstram que, em toda a extensão do país, todos os estabelecimentos de ensino, incluindo o ensino público e o particular, o civil e o militar, o primário, o profissional, o normal, o secundário, o superior, tinham, em 1907, ano em que se operou o censo, a matrícula de 624.064 alunos; e isto quer dizer que a pouco mais de dois e meio por cento da população é ministrado o favor do ensino.⁵¹

Dados estatísticos⁵² revelam que, ainda nas primeiras décadas do século XX, de cada mil habitantes em idade escolar (leia-se, aptos a cursar o ensino primário), somente 137 estavam matriculados nos colégios. Mais assustador é o número de alunos que efetivamente frequentavam as aulas: apenas 96. De cada 100 brasileiros, apenas 16 sabiam ler. Esses números ainda poderiam ser piores nas regiões periféricas do país. É fato que a Capital Federal de então, o Rio de Janeiro, ainda salvava os índices do malogro total: em 1920, 61% da população eram alfabetizados, mas a insatisfação com as políticas educacionais e de letramento não escapava ao olhar crítico dos intelectuais da época, como se lê em depoimento literário de Coelho Neto:

- Dizem que a população do Brasil é de treze milhões.
- Mais ou menos.
- Pois bem: doze milhões e oitocentos mil não sabem ler. Dos duzentos mil restantes, cento e cinquenta leem livros franceses, trinta leem tradução, quinze mil leem a cartilha e livros espíritas, dois mil estudam Augusto Comte e mil procuram livros brasileiros.
- E os estrangeiros?
- Ora, não leem!
- Não leem! Isto é um país perdido.⁵³

A indignação das personagens dialogantes de Coelho Neto revela a preocupação com uma realidade recôndita da “modernidade” que se pretendia legitimar: o enorme contingente de párias que a sociedade republicana não conseguia absorver, como os

⁵¹ BILAC, Olavo. A defesa nacional. Discursos. Rio de Janeiro: Liga de Defesa Nacional, 1917. pp. 136-7. Apud LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 156.

⁵² Os detalhes destas pesquisas estatísticas encontram-se em LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 2003.

⁵³ NETO, Coelho. “A Conquista”. Apud MACHADO NETO, Antônio Luís. Estrutura social da República das Letras: sociologia da vida intelectual brasileira. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1973. pp. 291-2

recém-libertos escravos e os mulatos, além dos emigrantes que aportavam no sonho do Brasil cafeeiro – grupos muitos distintos e que, talvez por isso mesmo, não contavam para as estatísticas deste projeto ainda embrionário de Educação/alfabetização. De qualquer maneira, o novo cenário social e político abarcava todas essas contradições, no seio das quais evoluía em quantidade um também novo público leitor, que era necessário formar, educar, orientar – em nome da ordem e do progresso da pátria.

Novamente, em plena era de uma pretensa luminosidade de ideias republicanas, a leitura acaba por estar sob tutela, sendo utilizada como mecanismo formador da moral do progresso e de um sentimento nacional-ufanista que desse suporte ao discurso da nova ordem política. Nesse sentido, nada mais “natural” que aparecessem diversos manuais de leitura que pudessem orientar as mentes em formação (nas escolas) e aquelas que precisavam refinar suas leituras (mulheres consumidoras de romances franceses e outros leitores menos abalizados). Também nada mais “natural”, portanto, que um frade franciscano se atrevesse a compilar um guia de leitura para as consciências, pensando a princípio num interlocutor católico-apostólico-romano, mas intuindo que também leitores à deriva pudessem ser “resgatados” para a “boa imprensa” através de seu portentoso trabalho de catalogação e classificação de livros, autores, textos e contextos. Falamos de Frei Pedro Sinzig, um autodeclarado missionário da palavra escrita e guardião das obras sãs que fariam com que intactas permanecessem as mentalidades daqueles que por elas se deixassem guiar.

É curioso notar que, ao passarmos de um discurso de tutela do Estado (através da educação das novas gerações) para um discurso de tutela da Igreja (através de um projeto explícito de “catequese literária”, como o do Frei Sinzig), os parâmetros de censura às práticas de leitura não mudam substancialmente. Trata-se de operadores diferentes, mas que confirmam o fato de, ao longo da história, a leitura ter sido objeto de temor para as instituições e seu *status quo*. No caso da Igreja Católica, foi sua constante preocupação admoestar e advertir os fiéis quanto às poucas chances de salvação de suas almas, caso não se acautelassem diante das armadilhas do texto escrito. O fôlego classificatório de Sinzig, sob esta perspectiva, assentava raízes em pressupostos morais e fundantes dos

princípios religiosos: o bastião sagrado do lar, a intocabilidade da fé católica e a indissociabilidade da família brasileira. Era preciso educar o rebento na douta revelação cristã e guardá-lo das influências desagregadoras do “mundo moderno”, que o desviassem de sua caminhada rumo à santidade.

Para isso, passava a valer a pedagogia do “não lerás”: a verdadeira e integral educação, aquela que formaria o espírito cristão, deveria ser orientada por quem intelectualmente se encontrava “acima da média”, no quadro já descrito de analfabetismo gritante. Em outras palavras, era dado ao clero (por seus próprios representantes) o pátrio poder de escolher, catalogar e orientar as leituras dos fiéis, nos templos, e das crianças, nas escolas confessionais. Todo o apostolado de Frei Sinzig, aqui tomado como exemplo deste intelectual católico, se concentrou na luta pela formação de uma “mocidade” que aprendesse a dominar as emoções mesquinhas e sensualizadas, além de abominar as futilidades da vida material e fiar-se inteiramente nas virtudes e carismas da sã juventude. A ufanía cristã, almejada pelo guia de leitura preparado com tanto esmero por Frei Sinzig, correspondia, então, ao espírito ufanista em voga na recém-proclamada república. Numa via de mão dupla, e mesmo sendo tão contraditórios entre si, ideais positivistas e revelações católicas concorriam para um objetivo comum: a realização plena do cidadão/cristão, através da disciplina e da obediência aos sistemas socioculturais vigentes.

Que leitor tinha em mente Frei Sinzig, ao esboçar o seu *Através dos romances: Guia para as consciências*, cuja primeira edição pela Vozes data de 1915⁵⁴ e no qual são comentados, em pequenos verbetes, 11.863 livros condenados ou recomendados, de 5.150 autores, em 1.034 páginas, baseando-se no critério moral da igreja católica? Para tentarmos esboçar uma resposta, é possível dizer que o leitor é sempre intuído pelo autor, pelo comentador e pelo editor como alguém submetido a uma leitura autorizada, ou, em outras palavras, há uma expectativa de uma “leitura em linha reta”, que demande respostas de leitura previsíveis e controláveis (na esteira da tutela ideológica, que já

⁵⁴ Na segunda edição, de 1917, bem como na reimpressão de 1923 (última de que se tem notícia), ambas também pela Editora Vozes, esses números saltam, respectivamente, para impressionantes 17.766 e 21.553 livros, e 5.541 e 6.657 autores.

comentamos). Daí, a utilização de artifícios de tutela leitora os mais variados, como prefácios, advertências, glosas e notas, mas que muitas vezes não são assim tão explícitos. Segundo Chartier, um texto desta natureza “...*põe em prática uma leitura plural que retém os sentidos morais de uma história capaz de orientar a existência individual, que sabe entender na primeira pessoa aquilo que é proposto a todos.*”⁵⁵ Parece-nos que o intento de Frei Sinzig era exatamente este: propor, com seu *Guia*, um sistema classificatório que orientasse as leituras de quem integrava o projeto educacional e religioso das novas gerações de católicos e, por extensão e otimismo, também dos não-católicos.

É mister ressaltar que, assim como a leitura, também a escrita teve lugar de destaque, na escola, como um dos instrumentos pedagógicos capazes de moldar, nos pequenos, modos de ser e de agir de acordo com os princípios do catolicismo. Mignot, Bastos e Cunha (2000) mostram que, desde o século XIX, a escrita era incentivada pelas famílias, pelos confessores e pelos educadores, os quais estimulavam a anotação aleatória dos acontecimentos mais importantes do dia, a manutenção de diários íntimos ou mesmo a troca de correspondências entre colegas de classe. Estes registros demonstram uma prática social ancorada na experiência pessoal e intransferível de inserção no grupo social (inclusive o religioso), mas que ainda assim sofria a influência de mestres e guias espirituais, autoproclamados como autoridades capazes de guiar consciências em formação. Assim é que Sinzig, imbuído da dupla missão de apóstolo e professor, orienta e ensina ao leitor sobre como se safar nas linhas e entrelinhas das obras literárias que lhe caíssem às mãos, sorvendo delas aquilo que lhe parecesse justo e bom. A leitura, assim como a escrita, tem, neste esquema pedagógico, um lugar destacadamente convencional, passando a servir a propósitos explicitamente catequizantes – o que reforça, por outra via, a predileção por certo convencionalismo literário que se emparelhasse ao discurso religioso que se autoriza a analisar o discurso da literatura. Segundo Aparecida Paiva, Frei Sinzig partia do pressuposto de que

⁵⁵ CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel & Bertrand Brasil, 1988. p. 123

(...) os livros são perigosos, mas o mais grave é que os leitores católicos são fracos e frequentemente inocentes. O livro e a imprensa tornam-se, então, duplamente perigosos porque podem alcançar “todo mundo”, explicitando os vetores principais de uma crise de valores e de costumes que deixa entrever um mundo que poderia, de maneira definitiva, na mais se ordenar ao redor da crença religiosa e da ordem católica. Daí a necessidade de triá-los, para que funcionassem como dispositivo de propagação da fé cristã e de seus valores, assegurando a existência pública da igreja face aos adversários ou diante dos indiferentes.⁵⁶

Daí, a obstinação de Sinzig pela leitura de romances considerados pela Igreja Católica como “honestos”, tanto quanto os negativados pela instituição. O desafio a que se impôs – o de resgatar a preferência dos fiéis para as boas e sacras leituras – veio a reboque de uma dedicação sem par à edificação de uma estrutura editorial que mantivesse o padrão de qualidade e as orientações católicas de leitura, o que se traduziu na modernização e ampliação dos braços editoriais da Vozes, alçada por Sinzig à condição de uma das mais importantes editoras nacionais, já no início do século XX. Todo o apostolado do frade alemão voltou-se para esta utopia da leitura e da escrita: o estabelecimento de um *index* de livros que deveriam estar disponíveis nas bibliotecas paroquiais e nas escolas mantidas pela Igreja. O próprio Sinzig julgou-se, na raras vezes, capaz de assinar tratados de bons sentimentos cristãos, panegíricos, manuais didáticos e obras de valor edificante, não por acaso tendo toda a receptividade do conselho editorial da “sua” Vozes. O fato é que, para guiar consciências pelos tortuosos caminhos das letras, o frade franciscano não poupou esforços nem tintas, colorindo de metáforas inventivas e assertivas peremptórias o julgamento das leituras, até mesmo as que se supõe que ele não fez. Vale citar o exemplo da obra catalogada no *Guia para as consciências*, no espaço destinado ao imortal Machado de Assis, com o título “Memorial de Brás Cubas”...

⁵⁶ PAIVA, Aparecida. A voz do veto: a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. pp. 67-8

968 – Dom Casmurro. Não ousamos recomendar sua leitura.

969 – Esaú e Jacó. Romance bizarro ... o livro, de enredo pouco interessante, ressent-se de espírito materialista e frívolo.

970 – Helena. (...) Embora o livro trate de assunto delicado, força é dizer que o autor na se mostra nele apenas o mestre que é, mas que também é tão discreto e sóbrio que Helena pode ser lido por todas as pessoas de alguma experiência. Não se conhece nesse romance o Assis de outros livros. (...)

973 – Memorial de Aires. (...) a leitura não é das mais interessantes, mas inofensiva.

974 – Memorial de Brás Cubas. Contém passagens inconvenientes.

975 – Memórias Póstumas de Brás Cubas. Não pode ser recomendado.⁵⁷

O fato de Sinzig comentar uma obra que jamais foi publicada por Machado de Assis dá margem a algumas interpretações ou hipóteses de leitura para seu intento classificatório no *Guia*. Uma delas é a de que ele pode não ter examinado pessoalmente cada volume inserido em seu *Index*, recebendo colaborações de outros leitores piedosos, quer sejam eles colegas de hábito ou simpatizantes da divulgação da “boa imprensa” católica. Outra hipótese é que a profusão de colaborações recebidas por Sinzig tenha ocasionado a impossibilidade de checagem de todas as informações coletadas. Ou, ainda, que esses colaboradores tenham se baseado em outros manuais classificatórios ou resenhistas pouco confiáveis, tendo deixado passar equívocos que, involuntariamente, foram repetidos em sucessivas edições de guias literários como o do frade franciscano.

O registro, mesmo equivocado, no entanto, nos fornece pistas sobre o processo de escrita do autor, para o qual importava mais a prática censória em si do que a análise minuciosa (incluindo-se, aqui, o aspecto literário) dos textos arrolados em seu *Guia para as consciências*. Atentemos, a seguir, especificamente para esta obra, que apela de forma direta, desde o seu título, aos formadores de leitores (pais, professores e, não raro, normalistas e futuras docentes) e aos formadores de opinião (autoridades civis e eclesiásticas), responsáveis pela leitura das novas gerações, além de importante balizador para leitores mais difusos, interessados de alguma forma em juízos críticos desta natureza.

⁵⁷ SINZIG, Pedro. *Através dos romances: Guia para as consciências*. Petrópolis: Vozes, 1923. p. 72 [Negrito nosso.]

4. **“através dos romances: guia para as consciências” – do verbo ao veto**

Leitor amigo: Se fores homem experiente e pouco assustadiço, conhecedor das misérias humanas e amante da verdade ainda que amarga, podes entrar sem susto pelas páginas deste livro que não encontrarás nelas nada que te seja desconhecido ou que te possa molestar. Mas se és alma pia e assombrada, se ainda não saístes desses limbos do entendimento que engrendra, não tanto a inocência do coração como a falta de experiência; se a nudez da verdade te escandaliza, ou fere teu amor próprio a sua rudeza, detém-te, então, e não passes adiante sem ouvir primeiro o que te devo dizer.

Porque temo muito, leitor amigo, que, sendo tu assim, e te não convencendo as minhas razões, mais de um sobressalto te espere nas páginas deste livro. (Sinzig, “Guia para as Consciências”, 1923, pp. 13-4)

É assim, tergiversando sobre sua própria prática discursiva, aliciando o “amigo leitor” para uma leitura em que se entrevê um misto de pecado e redenção, que Frei Pedro Sinzig dá o mote de seu trabalho de catalogação em *Através dos romances: Guia para as consciências*. Os plurais que marcam, no título, o gênero literário escolhido como objeto de censura (romances) e os leitores-modelos esperados por Sinzig (que têm “consciências” cristãs) acabam por invadir o projeto inteiro do frade alemão: são múltiplas as vozes que se trançam no arcabouço do texto, plurais as suas dicções, díspares as suas intencionalidades, que ora negativizam ora sacralizam livros através de desiguais (e, até mesmo, desproporcionais) apreciações críticas.

O *Guia para as consciências* conta, em sua estrutura interna, com partes igualmente plurais, que não se limitam à descrição por vezes inventiva dos verbetes ou autores selecionados pelo autor, para aboná-los ou não. Temos, logo de início, três breves páginas que funcionam como uma espécie de intróito à obra, constando com um texto do então Bispo de Niterói e outros dois do próprio Sinzig, todos eles situando a importância do trabalho classificatório realizado pelo frade. Nas 22 páginas seguintes, há uma série de textos sem assinatura, mas que pressupõem a autoria de Sinzig, em que o enunciador tenta, ao feitiço das narrativas exemplares, articular metáforas de bons e maus frutos a livros piedosos e perigosos, nesta ordem.

Logo depois, em longas 749 páginas⁵⁸, Frei Sinzig dá vazão à sua verve censória e lista os autores por ele analisados, dispostos em ordem alfabética por sobrenome, procedendo à análise que ele julgava “justa” de suas obras. Há, ainda, um índice alfabético com entrada por títulos de livros, que somam 228 páginas, e a transcrição de alguma recepção crítica ao trabalho do frade, em quatro páginas, todas claramente favoráveis ao conteúdo do *Guia*. Por último, com seis páginas, existe a estratégica reprodução de um “catálogo de bons livros” da Editora Vozes, em que se leem indicações de obras sobre vidas de santos, sugestões para uma biblioteca ascética e de livros escolares, “... *compilados, segundo autores modernos, pelos professores da Escola Gratuita de São José, em Petrópolis, e adotados em inúmeras escolas dos diversos Estados do Brasil*”.⁵⁹

Fica clara a ancoragem discursiva pretendida por Sinzig ao enunciar a qualidade de seu trabalho também como editor, principalmente entre escolas e professores do país inteiro, no caso dos livros didáticos. Numa via de mão dupla, o frade legitimava seu próprio *Guia* literário e conferia autoridade aos anônimos autores da escola petropolitana, acolhidos na listagem privilegiada da Editora Vozes. Para a promoção daquela que julgava ser “a boa imprensa” para a infância, Pedro Sinzig acabava por corroborar estatutos educacionais já estabelecidos, como o próprio Regulamento Régio de Instrução Pública, de 1852, que prescrevia normas bastante específicas para a instrução escolar e para a leitura como sua atividade principal. No documento, sinteticamente, lê-se que a instrução pública deveria ocupar-se, em seis classes:

a) do ensino das letras, sílabas e nomes; algarismos e números em letra manuscrita e de tipografia; b) de leitura de pequenos compêndios impressos e provérbios manuscritos; traços de caligrafia e letras a bastardo; princípios de doutrina cristã; tabuada e as quatro operações aritméticas em números inteiros; c) leituras de manuais impressos; cartas manuscritas; escrituras a bastardo e bastardinho; doutrina cristã; operações de aritmética sobre quebrados ordinários, decimais e

⁵⁸ Na reimpresão de 1923, edição que aqui nos serve de suporte, somam-se a estas mais de setecentas páginas mais 17, provavelmente um suplemento com autores que ficaram de fora das outras duas edições.

⁵⁹ SINZIG, Pedro. *Através dos romances: Guia para as consciências*. Petrópolis: Vozes, 1923. pp. 1.023-4

complexos; princípios de gramática racional; d) leitura do catecismo e história sagrada; escrita em cursivo; doutrina cristã; gramática de língua nacional; proporções aritméticas; e) as mesmas matérias e doutrinas; regras de três em aritmética; primeiros traços geométricos aplicados às artes; princípios de história natural e do Brasil; f) continuação de todas as matérias; leituras de poesias; noções gerais de geografia.”⁶⁰

Sob esta perspectiva, o lugar da leitura esteve sempre bem definido na sala de aula: era o espaço da sacralização do saber, pontuado pelo catecismo, pela história bíblica e pela doutrina cristã. Desta forma, a ação pedagógica do *Guia para as consciências* de Sinzig deita-se sobre a tradição normatizada pelo Estado para o projeto de escolarização das camadas populares, e tenta agarrar-se a ela ou mesmo, ainda, ser capaz de ampliá-la, em pleno momento de distensão das relações entre Estado e Igreja. O que pareceria uma contradição acaba por configurar-se num instigante projeto de revalidação do discurso católico, a partir do *locus* privilegiado da escola e ao par com o projeto de reapropriação da imprensa a favor da fé e dos princípios cristãos. Daí, o leitor pressuposto de Sinzig aparecer delineado logo nas primeiras páginas de seu trabalho: jovens ou crianças a orientar pelas mais distantes classes deste imenso Brasil:

Inúmeras vezes, quem folhear estas páginas, encontrará, mesmo com relação a obras de autores sérios, a nota “reserva”, “perigoso”, ou termo semelhante. São maus estes livros? Muitas vezes não prejudicariam o leitor adulto, sensato, que o lesse por algum justo motivo. O chefe de família, porém, preferirá para seus filhos um livro que seja de todo inofensivo, a outro que possa impressionar mal. E como o pai, assim agiria para seu próprio uso toda a consciência delicada.⁶¹

Por ter sido escrito e por ter circulado entre pais, professores, alunos e escolas (não só religiosas, mas também laicas) do início do século XX, o *Guia* de Sinzig materializa o discurso normatizador da Igreja sobre questões de leitura. Reunindo mais de vinte e uma mil obras, certamente o trabalho do frade contemplou livros que habitavam as estantes das bibliotecas escolares, das coleções particulares e das casas dos leitores comuns. E,

⁶⁰ PRIMITIVO, Moacyr. [A Instrução e as Províncias \(Subsídios para a História de Educação no Brasil\). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. 3 v. p. 27](#)

⁶¹ SINZIG, Pedro. *Através dos romances: Guia para as consciências. Petrópolis: Vozes, 1923. p. 2*

habitando tais espaços físicos, passavam a povoar também o imaginário de sucessivas gerações de leitores, quer estivessem ao alcance da ação catequética pressuposta pelo discurso censório ou fora de suas garras. Como destaca Heller,

Um dos grandes méritos do *Guia*, portanto, é o de ter esboçado a literatura em circulação nos mais diversos ambientes, o que o torna um documento precioso para começar a desvendar obras e autores que possivelmente compuseram o cenário literário das décadas de 10 e 20 (...) – período ao longo do qual o público brasileiro experimentava diversas transformações sociais.⁶²

Se a Vozes, sob a gerência de Frei Sinzig, passa a operar metalinguisticamente, ou seja, editando livros que orientam leituras – o que fatalmente levaria ao incremento de seu catálogo didático –, não foi, entretanto, a pioneira neste seara. Só a casa Garnier fora responsável, em 1885, por 21% dos títulos usados nas quase três mil escolas no Brasil. Talvez isso responda pelo famoso aforismo de seu editor, Baptiste Louis Garnier: “*Romance é o osso, livro didático é a carne*”. O francês radicado no Brasil lançou e publicou a maioria dos romancistas importantes de seu tempo, tais como Joaquim Manuel de Macedo, Graça Aranha, Joaquim Nabuco, Bernardo Guimarães, Paulo Barreto (João do Rio) e o próprio Machado de Assis. Importante é frisar que se trata de autores frequentemente arrolados por Sinzig em seu *Guia para as consciências* e que, muito provavelmente, chegavam às mãos dos meninos nos bancos escolares, exatamente em virtude desta expansão do mercado editorial. Vale destacar, com Choppin:

Entretanto, a literatura escolar não é inune a influências exteriores: copia sistemas de controles de produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irreduzível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados.⁶³

⁶² HELLER, Barbara. Em Busca de Novos Papéis: Imagens da Mulher Leitora no Brasil (1890-1920). Tese de Doutorado, Campinas/São Paulo, Pós-Graduação em Teoria Literária, UNICAMP, 1997. p. 130.

⁶³ CHOPPIN, Alain. “O historiador e o livro escolar.” In: Revista História da Educação. Pelotas, n.º 11, abril/2002, ASPHE/Fae/UFPel. p. 16

Muitos desses livros, avidamente analisados por Sinzig, sobretudo os publicados após 1889, foram instrumentos importantes na divulgação da ordem republicana – que tinha na escola o seu maior emblema para a instauração de uma nova sistemática social. A catástrofe da escassez de recursos para a instrução no período do Império ficara para trás, mas ainda assim o país se ressentia do legado funesto do “régio” tratamento às questões da educação: o proverbial despreparo das crianças em idade escolar, como bem aponta Carvalho: “... *casas sem ar e luz, meninos sem livros, sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como párias*”⁶⁴. Vemos, assim, como o objeto “livro” merece a atenção da nascente República, como forma de reparar esse fosso cultural na formação das novas gerações – desde que as obras contivessem noções de um nacionalismo exacerbado que coadunassem com o ideário vigente. Ideias ufanistas, aliás, a que Sinzig, enquanto censor, acaba por aderir, mesmo com todas as ressalvas à aluvião de publicações naturalistas que o clima republicano e anticlericalista fez propagar. Na acepção de Chartier, “*O livro procura sempre instaurar uma ordem, quer seja a ordem de sua decifração, a ordem segundo a qual deve ser entendido, ou a ordem determinada pela autoridade que o encomendou ou que o autorizou.*”⁶⁵

Frei Pedro Sinzig, autor dos mais publicados pela editora que foi a sua casa franciscana e da qual se tornou dos mais destacados gestores, se legitima, com seu portentoso *Guia*, como um juiz *das e para* as consciências. No rol de livros de *Através dos Romances...*, catalogados e julgados como obras recomendáveis ou não, do ponto de vista estritamente moral, fica implícita a aporia fundante de qualquer manual censório: uma tal carga de incitação que aguça a curiosidade, faz o despertar o desejo e a ânsia de ler, de conhecer o que foi proibido e por qual motivo. Afinal, dizer de um livro que ele é “*inofensivo*” ou, então, de outro, que “*não vale grande coisa*” pode pouco revelar a partir da perspectiva de um juízo crítico mais consistente... Mas, as metáforas sinzigueanas, instauradas de propósito através de um discurso peremptório, são capazes de uma loquacidade muito maior, que encontra ecos no imaginário dos leitores audazes, bem

⁶⁴ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 24

⁶⁵ CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Lisboa: Passagens, 1997. p. 7

como no imaginário de uma época em que ainda era possível fazer vetar o verbo, em nome do “frade”.

Referências

ANDRADES, Marcelo Ferreira de. *Do claustro à Universidade: as estratégias editoriais da Editora Vozes na gestão de Frei Ludovico Gomes de Castro (1964-1986)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador: Prof. Dr. Sérgio Capparelli.) Porto Alegre, 2001. Documento em PDF hospedado em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3502>; acesso em junho de 2010.

BOURDIEU, Pierre & CHARTIER, Roger. “A leitura: uma prática cultural.” In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. pp. 231-253.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História.)

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel & Bertrand Brasil, 1988.

_____. *A ordem dos livros*. Lisboa: Passagens, 1997.

_____. “As práticas da escrita”. In: _____. *Histórias da Vida Privada – Da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHOPPIN, Alain. “O historiador e o livro escolar.” In: *Revista História da Educação*. Pelotas, ASPHE/Fae/UFPel, n.º 11, abril/2002, pp. 05-24.

DOCUMENTOS PONTIFÍCIOS. Leão XIII – Sobre a Imprensa. Petrópolis-RJ: Vozes, 11 de março de 1959.

HELLER, Barbara. *Em Busca de Novos Papéis: Imagens da Mulher Leitora no Brasil (1890-1920)*. Tese de Doutorado, Campinas/São Paulo, Pós-Graduação em Teoria Literária, UNICAMP, 1997. Documento em PDF hospedado em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000119332>; acesso em julho de 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LANG, Cíntia da Silva. “Bastidores da produção da Coleção Biblioteca das Moças.” In: *Anais da ALB*. Documento em PDF hospedado em http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss02_02.pdf; acesso em julho de 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Refúgios do eu – educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *As leituras da aluna de magistério: obrigação, vontade, possibilidade e escolha*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

NETO, Coelho. "A Conquista". *Apud* MACHADO NETO, Antônio Luís. *Estrutura social da República das Letras: sociologia da vida intelectual brasileira*. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1973.

PAIVA, Aparecida. *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PRIMITIVO, Moacyr. [A Instrução e as Províncias \(Subsídios para a História de Educação no Brasil\). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. 3 v.](#)

RAMOS, Fernando César da Silva. "A leitura em movimento: estudo de um caso de censura no Brasil do século XIX." *In*: Revista Em Tese – Revista eletrônica editada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários da UFMG. Belo Horizonte, v. 9, pp. 115-124, dez. 2005. Hospedada em http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002200.htm. (Acesso em junho de 2010.)

RIBAS, Ana Cláudia. *A "boa imprensa" e a "sagrada família": sexualidade, casamento e moral nos discursos da imprensa católica em Florianópolis – 1929/1959*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Santa Catarina. (Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gláucia de Oliveira Assis.) Florianópolis, 2009. Documento em PDF hospedado em <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/109320/A-034;boa-imprensa034;-e-a-034;sagrada-familia034;-sexualidade--casamento-e-moral-nos-discursos-da-imprensa-catolica-em-Florianopolis- -19291959.html>; acesso em julho de 2010.

SANTOS, Maria Margarete. "Frei Pedro Sinzig – o apóstolo da boa imprensa." Trabalho apresentado no I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

SINZIG, Pedro. *Através dos romances: Guia para as consciências*. Petrópolis: Vozes, 1923.

VALDEZ, Diane. "Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional (1866/1930)." *In*: Revista Linhas (Eletrônica). Florianópolis, 2004. Documento em PDF hospedado em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1218/1032>; acesso em junho de 2010.

GRUPOS ESCOLARES OU ESCOLAS REUNIDAS? A EXPANSÃO DA ESCOLA GRADUADA EM MATO GROSSO

Elton Castro Rodrigues dos Santos⁶⁶

Resumo

No período republicano, os grupos escolares, conhecidos também como escolas graduadas, foram responsáveis por disseminar uma nova organização da instrução primária. Outra modalidade escolar, considerada intermediária, entre o Grupo Escolar e a escola isolada, de baixo custo, que difundiu-se também como escola graduada, foram as Escolas Reunidas. Na busca de contribuir com estudo sobre a história da escola primária brasileira, esta pesquisa possui o objetivo de esclarecer fatos inerentes à expansão das Escolas Reunidas em Mato Grosso, bem como sua relevância no cenário educacional do estado.

Palavras-chave: História da Educação. Escola Graduada. Escolas Reunidas.

Resumen

En el período republicano, grupos escolares, también conocidos como escuelas de postgrado, fueron los responsables de la difusión de una nueva organización de la educación primaria. Otra modalidad de la escuela, considerada intermedia entre la escuela y la escuela primaria aislado, de bajo costo, que también se extendió a la universidad, las escuelas estaban reunidos. Al tratar de contribuir a la reflexión sobre la historia de la escuela primaria de Brasil, esta investigación tiene el objetivo de aclarar los hechos inherentes a la expansión de la Reunión Escuelas en Mato Grosso, así como su relevancia en el escenario educativo del estado.

Palabras clave: Historia de la Educación. Escuela de Postgrado. Las escuelas Reunieron.

⁶⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. eltoncastr@gmail.com

INTRODUÇÃO

La escuela era, para sus promotores, algo más, bastante más, que una nueva y diferente forma de organización escolar. Era la solución, el remedio, para los males de nuestra enseñanza primaria (VIÑAO FRAGO, 1990, p.31).

Ao descrever sobre escola graduada na Espanha, Viñao Frago (1990, p. 34) esclarece que a mesma vinha sendo considerada como um remédio para os males do ensino primário no país. Segundo o autor, a escola graduada deveria ter um prédio adequado para o ensino por graduação, pois o mais importante neste tipo de organização seria reunir em um só edifício “todas las classes y servicios complementarios con um director al frente. Esa, com um holgado patio, era la escuela graduada”.

No Brasil, os grupos escolares foram as principais instituições educacionais a difundirem o ensino por graduação. Os grupos escolares “começaram a ser implantados no contexto brasileiro em 1893, quando foi inaugurado, no estado de São Paulo, o primeiro grupo escolar do país” (SILVA, 2010, p. 4).

As escolas graduadas no estado paulista tiveram seu processo de implementação decorrente de profundas transformações no ensino primário, “de uma escola de ler escrever - contar para uma escola de educação integral com um programa enriquecido e enciclopédico; de uma escola de acesso restrito para uma de acesso obrigatório, generalizado e universalizado (SOUZA, 1998, p. 31:32).

A escola graduada se constituía, nas primeiras décadas republicanas, como instituição educacional almejada pelos governantes brasileiros. “Tal centralidade se evidenciará em termos de interiorização e de expansão, inclusive com a atuação crescente de poderes locais e regionais no processo de escolarização” (SCHUELER, SÁ e FERRO, 2010, p.128).

Nas definições de Souza (2008, p. 114), a escola graduada,

[...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do

ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

O método simultâneo veio em substituição do método individual e se instituiu como um elemento importante na organização da escola graduada, pois por meio deste método “o professor ensinava a mesma lição a todos os alunos com se fossem um só, sendo, para isso, necessário homogeneizar os grupos redistribuindo os alunos em graus e classes” (POUBEL E SILVA, 2008, p.1).

Os grupos escolares foram os estabelecimentos de ensino responsáveis pela divulgação da escola graduada em todo o país. Essa nova organização curricular, faziam com que essas instituições ganhassem destaque no cenário educacional. Considerados como modelos educacionais destinados à escola primária faziam parte da realidade urbana e “fundaram uma representação de ensino que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)” (VIDAL, 2006, p.9).

Dessa forma, “os grupos escolares constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização mais complexa, racional e moderna. Essa inovação significou profundas transformações na organização e na constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país” (Souza, 2006, p.24). Contudo, os grupos escolares não foram a única instituição educacional a implantar o modelo graduado. Havia outro estabelecimento de ensino considerado como intermediário, entre o Grupo Escolar e a Escola Isolada, de baixo custo, que se difundiu como escolas graduadas, as *Escolas Reunidas*.

As Escolas Reunidas tiveram sua maior expressividade no estado de São Paulo. No entanto, no primeiro momento foram consideradas pelos governantes paulistas,

[...] como um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino

como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia a impossibilidade de implantação do grupo escolar devido aos seus critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos (SOUZA, 2008, p. 144).

As Escolas Reunidas tiveram um importante papel no cenário educacional paulista, pois proporcionaram o acesso à educação da população infantil moradores de bairros e vilas onde não havia grupos escolares (SOUZA, 2009). O modelo reunido composto por escolas isoladas de São Paulo foram exemplo para as demais escolas desse porte em todo o país.

O presente artigo, parte integrante das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso (GEM/UFMT), cujas temáticas abordam, entre outras, o estudo das instituições escolares mato-grossenses, possui o objetivo de esclarecer fatos inerentes à expansão das Escolas Reunidas em Mato Grosso, bem como sua relevância no cenário educacional do estado. A pesquisa encontra-se situada no campo da historiografia, com análise de fontes documentais, como relatórios de presidentes do estado de Mato Grosso, Inspectores de Ensino e Diretores da Instrução Pública, disponíveis: no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) e no Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM).

1. Grupos Escolares ou Escolas Reunidas? Uma difícil definição

Esse questionamento era a tônica do apêndice intitulado “O Grupo Escolar e a Escola Reunida” escrito pelo professor Waldomiro Campos, diretor do Grupo Escolar de Poconé (1914-1916). (RELATÓRIO DO G.E. DE POCONÉ, 1916). Para ele somente a Escola Modelo poderia ser considerada um grupo escolar em Mato Grosso; os outros não passam de “meras Escolas Reunidas”.

Para Campos, o importante era o ensino graduado nas escolas públicas primárias. Defendeu, então, a idéia da união das escolas isoladas na composição de Escolas Reunidas ou semi-grupos. Em sua opinião, a expansão do modelo escolar de ensino graduado estava sendo inviabilizado, até então, pela exigência de um alto número de matrículas para a instalação de grupos escolares nas cidades do interior do Estado.

Em 1927, através do Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso, a ideia da união das escolas isoladas na composição de Escolas Reunidas ou semi-Grupos, defendida pelo professor Waldomiro Campos, foi colocada em prática, podendo ser instaladas em localidades em que, num raio de dois quilômetros, funcionassem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos, distribuídos entre três e sete classes; número bem inferior ao exigido para a instalação dos Grupos Escolares - mínimo de 250 alunos, distribuídos em, no mínimo, 8 salas de aula (REGULAMENTO, 1910).

As classes poderiam comportar de 15 a 45 alunos. No entanto, embora uma das finalidades dessa modalidade escolar fosse “classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual”, era permitido fundir numa só classe, dois ou mais anos do curso, até formar uma classe com o mínimo de 15 alunos, quando o número de alunos excedesse o seu limite máximo (REGULAMENTO, 1927).

Como prerrogativa, o Artigo 33 do Regulamento da Instrução Pública Primária de 1927, estabelecia que para se constituir como “Escolas Reunidas” seria necessário que fosse mantido o funcionamento, no mínimo de três classes, com uma média entre 15 e 45 de alunos, caso contrário, retornariam à condição de escolas isoladas. No caso de excederem ao número de 8 classes, se transformariam em grupos escolares.

Para administrar e coordenar a parte pedagógica de uma Escola Reunida, seria nomeado, pelo governo, um professor da própria escola, de preferência efetivo, considerado “de maior capacidade profissional”, sendo obrigatório que este tivesse a regência de uma classe. Esse professor, além dos vencimentos da sua atuação como docente, receberia uma gratificação mensal de 30\$000 (trinta mil réis) por classe, não computada a sua e, quando, por insuficiência do prédio, o governo determinasse que as Escolas Reunidas funcionassem em dois turnos, o diretor deveria reger a classe em apenas

um turno e receber, além dos seus vencimentos, uma gratificação de 50\$000 (cinquenta mil réis), correspondente à direção do segundo turno (REGULAMENTO, 1927).

A gratificação ofertada, pelo governo, para o cargo de diretor escolar, que tinha um valor fixo, independente do número de alunos, além da economia para os cofres públicos, impulsionava o professor-diretor a pensar estratégias que garantissem o acesso e a permanência dos alunos na escola. Os demais procedimentos quanto ao regimento interno, programas e a organização do calendário escolar, seguem o mesmo padrão dos grupos escolares, organizados pela Diretoria Geral da Instrução e submetido à aprovação do Governo.

A primeira Escola Reunida, encontrada até então nas documentações oficiais, foi autorizada por ato da Presidência do Estado de 23 de outubro de 1929, quando foram agrupadas as três escolas isoladas, de ambos os sexos, existentes na cidade de Santo Antônio do Rio Abaixo. A instalação e abertura das aulas aconteceram no dia 4 de março de 1930 e, para assumir a direção foi nomeado o professor Américo Pinto Brasil.

Inicialmente, a reunião dessas escolas possibilitou a organização de três classes, sendo uma do sexo masculino e duas do feminino. No entanto, mesmo tendo o número de alunos matriculados excedido a capacidade permitida pelo Regulamento (1927) de até 45 alunos, o desdobramento delas não foi possível porque, segundo o diretor, não havia professores habilitados para assumirem a regência das turmas. Em seu relatório, o diretor justifica:

Deixei de solicitar o desdobramento da primeira classe da seção feminina que atingiu ao número de 59 alunos matriculados em faces da dificuldade de provê-la por professora normalista, pois essas diplomadas não querem absolutamente aceitar cadeiras fora do perímetro de Cuiabá, como se a Instituição Pública só ali se circunscrevesse. E quando as aceitam é bem a contragosto. Não negar a exigência, hoje tolerada do estágio por dois anos nas escolas rurais, que dava o direito de transferência para as cidades e vilas aos professores primários era uma medida que importava não só a assegurar o aproveitamento daquelas em tais escolas, como facultar o desenvolvimento da Instrução nas povoações do Estado (BRASIL, 1930, p. 17).

Com a dificuldade de lotação de professores nas escolas rurais, o diretor reuniu os alunos excedentes de cada classe e organizou uma classe mista, sob sua regência. A Escola Reunida de Santo Antônio do Rio Abaixo, em 1930, ano de sua inauguração contou com uma frequência de 248 alunos. Seus trabalhos educativos se iniciaram em um prédio de propriedade do cidadão Benedito Nunes Ferraz na Praça Mário Corrêa, alugado pelo Governo. A situação precária do edifício escolar é denunciada pelo diretor:

Entretanto a aludida propriedade além de não comportar as classes desdobradas, as suas dependências são acanhadíssimas sem o menor conforto e higiene, não oferecendo espaço para se locomoverem os alunos e professores, em face do número de freqüentes. Por isso acho exagerado o preço do aluguel, uma vez que há, nesta cidade, prédios de melhores construções e de maior capacidade, onde possam ser alojadas as “Escolas Reunidas”, possuindo melhores conforto, higiene e boas acomodações, cujos aluguéis, talvez não atingirão aquela soma (BRASIL, 1930, p. 19).

Além do problema de lotação de professores e da má qualidade dos prédios, em seu relatório à Diretoria da Instrução Pública o professor Américo acusou a escassez de mobiliário e de materiais para o bom funcionamento da escola.

Da carga recebida em 4 de Março, quando foi a sua instalação verificou-se de 8 bancos de madeira, 8 carteiras, 3 mesas e 4 quadros negros. A 4 de Abril do corrente ano, foram fornecidas pelo Almojarifado Geral do Estado 6 cadeiras, inclusive uma poltrona sortida, já usada em mal estado. O estado do estabelecimento nesse caráter, e desolador, apresentando ao visitante um aspecto desagradável e em desarmonia em seus intuitos (BRASIL, 1930, p.7).

Como 248 alunos poderiam assistir aulas em apenas 8 bancos de madeira e 8 carteiras? Para amenizar esta situação, alguns particulares emprestaram bancos de madeira, mesas, mais um quadro negro e uma esfera (BRASIL, 1930). A Escola Reunida de Santo Antônio do Rio Abaixo funcionou em seu primeiro ano com os materiais abaixo listados:

Tabela 01: Materiais pertencentes a Escola Reunida em 1930

Utensílios Escolares	Quantidade
Bancos de madeira	8
Cadeiras de palhinha (mau estado)	5
Carteiras de madeiras pintadas de preto	8
Canecos de ferro louçado	7
Escarradeiras esmaltadas	7
Globo geográfico	1
Livros para matrículas	2
Livros de chamadas dos alunos	7
Livro de ponto	1
Lousas (mau estado)	4
Mapas do Estado de Mato Grosso	7
Mapas da Ásia	3
Mapas da África	4
Mapas da Oceania	3
Mapas de figuras geométricas	8
Mapas de superfície da terra	4
Mesas de madeira, sendo uma pequena	3
Poltronas de jacarandá (muito usada)	1
Quadros negros (em mau estado)	4
Régua de madeira de 0,50cm.	1
Régua de madeira de 0,30cm.	6
Talha de barro para água (uma já quebrada)	7

Fonte: RELATÓRIO DAS ESCOLAS REUNIDAS, 1930.

Até 1930, haviam sido criadas quatro Escolas Reunidas nos municípios de Livramento, Santo Antônio do Rio Abaixo, Sant`Ana do Rio Abaixo e Bela Vista (MENSAGEM, 1930). O relatório da Diretoria da Instrução Pública (1931) aponta a intenção da cidade de Entre Rios de ter uma Escola Reunida:

Pleiteia a população dessa localidade, por intermédio desta Diretoria, a criação de uma “Escolas Reunidas”. [...] Não acho descabida a pretensão quanto mais que oferecem não só o prédio com mobiliário para o funcionamento da referida escola (SILVA, 1931, p.15).

Além do agrupamento de escolas isoladas, também eram criadas Escolas Reunidas quando algum Grupo Escolar não estivesse funcionando com o número indicado pelo Regulamento (1927). Isto aconteceu nas cidades de Ponta-Porã e Miranda.

Em relação ao Grupo Escolar de Ponta-Porã, o Diretor Geral da Instrução Pública afirmou que “não podia permanecer-me indiferente diante à despesa que vinha fazendo o Estado para manter um grupo sem eficiência no ensino e cuja matrícula era de 146 alunos, inferior, portanto, a de todas as escolas reunidas existentes no Estado” (SILVA, 1931, p. 08). O prefeito da cidade protestou contra essa medida, talvez porque a cidade perderia o status de ter um estabelecimento de ensino que era símbolo de progresso.

Por motivo similar o Grupo Escolar de Miranda, passou a chamar *Escolas Reunidas Caetano Pinto*. Criado pela resolução nº 857 de 12 de Junho de 1922, passou a categoria de Escolas Reunidas “em 1931, em virtude do Decreto Orçamentário nº 77, de 20 de Junho daquele ano”, com a mesma denominação, em virtude do baixo número de matrícula (MENDES, 1942, p.25).

Localizado na cidade de Miranda, no sul do Estado, as Escolas Reunidas Caetano Pinto funcionavam em prédio alugado pelo estado. O imóvel se encontrava “em péssimas condições, negando-se o seu proprietário e efetuar quaisquer consertos, sob pretexto de se encontrar a Prefeitura de Miranda em atraso de pagamento por espaço de quase dois anos dos respectivos alugueres” (MENDES, 1942, p.25).

Por esse motivo, Mendes (1942, p.26) enfatiza que as condições orçamentárias de Mato Grosso, privilegiavam “a implantação de um número maior de escolas reunidas em relação a criação de grupos escolares”.

Em 1937, seis anos após a implantação da primeira Escola Reunida, a de Santo Antônio de Rio Abaixo, Mato Grosso contava com mais sete deste modelo: Escolas Reunidas da Villa de Livramento, Escolas Reunidas de Ladario, Escolas Reunidas de Corumbá; Escolas Reunidas de Sant'Anna do Parahyba; Escolas Reunidas do Bairro de Amambahy em Campo Grande, Escolas Reunidas a cidade de Miranda; Escolas Reunidas de Guajará Mirim – e mais duas criadas no corrente ano para serem instaladas: as Escolas Reunidas da cidade de Coxim e as Escolas Reunidas do Coxipó da Ponte (PIRES, 1937).

No ano de 1940, o relatório de Julio Strübing Müller (Interventor Federal no estado), traz informações sobre a implantação de novas unidades das Escolas Reunidas em Mato Grosso. Em 1940 as unidades destas escolas já chegavam ao número de 20 escolas, são elas:

Tabela 2: Escolas Reunidas em 1940

Escolas Reunidas	Localidade
Leovegildo de Melo	Capital (Cuiabá)
José Magno	Capital (Cuiabá)
Souza Bandeira	Capital (Cuiabá)
Pedro Gardés	Várzea Grande
De livramento	Livramento
Ladário	Corumbá
De Porto Murtinho	Porto Murtinho
Caetano Pinto	Miranda
Vista Alegre	Maracajú
De Maracajú	Maracajú
De Parnaíba	Parnaíba
Aparecida do Toboado	Parnaíba
Rio Pardo	Campo Grande
De Jaraguari	Campo Grande
Entre Rios	Entre Rios
Generoso Ponce	Bela Vista
De Nioaque	Nioaque
De Lageado	Lageado
De Alto Araguaia (a instalar-se)	Alto Araguaia
De Guajará Mirim	Guajará Mirim

Fonte: RELATÓRIO DE 1940.

A implementação das Escolas Reunidas, tinha como objetivo principal o melhoramento das condições pedagógicas e a higiene dos ambientes escolares; “classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; facilitar e intensificar a inspeção” (RELATÓRIO, 1927, p. 166).

A duração de seus cursos ministrados nas Escolas Reunidas deveria ser de três anos, podendo ser prorrogável para quatro anos. Para Sá e Sá, (2011, p. 36), a implementação de Escolas Reunidas em Mato Grosso, previstas pelo Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, “vinham ao encontro à dificuldade econômica do estado, já que atendiam até sete classes em um único prédio” (ilustração 01).

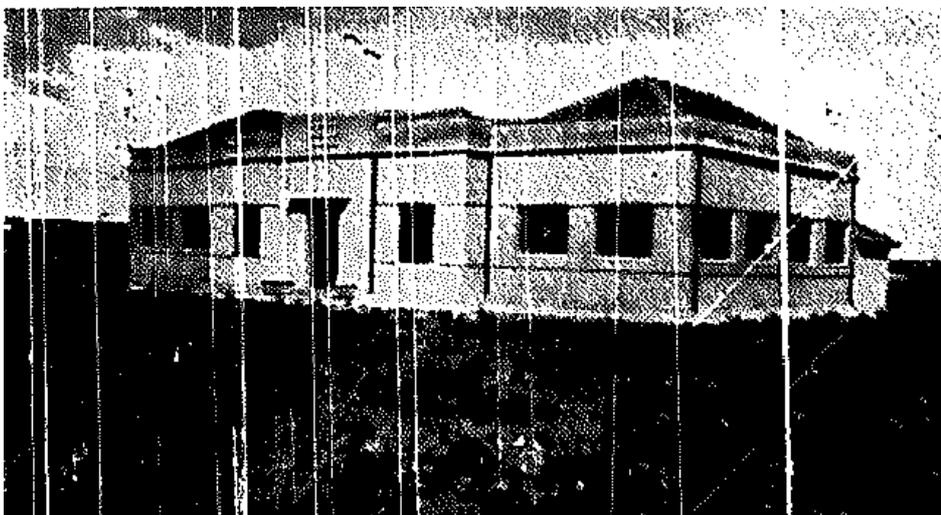


Ilustração 01: Escolas Reunidas de Rio Pardo, MT 1941

Fonte: APMT, 2012.

Após duas décadas de funcionamento, em 1949, para 11 grupos escolares instalados nos municípios maiores, havia 36 Escolas Reunidas espalhadas em todo o estado (FIGUEIREDO, 1949, p.25). Neste corrente ano o Departamento de Educação e Cultura, apesar da carência de informações por parte de várias escolas primárias, considera o número de matrículas significativo, chegando a média de 15.766 alunos distribuídos nos

seguintes estabelecimentos: grupos escolares 7.081, Escolas Reunidas 2.242 e Escolas Rurais (isoladas) 6.443.

Observa-se que o número de alunos matriculados nas Escolas Reunidas ainda se mostrava bem inferior em relação as matrículas dos grupos escolares e as escolas isoladas rurais. Isso porque, segundo dados na mensagem de 1950, algumas Escolas Reunidas neste período foram transformadas em grupo escolares (tabela 3).

Tabela 3: Grupos Escolares e Escolas Reunidas 1950

Ano	Grupo Escolar	Escolas Reunidas	Transferida em Grupo
1940	15	23	-
1947	24	33	9
1948	24	33	1
1949	28	37	3

Fonte: MENSAGEM DE 1950.

Os documentos oficiais de 1954, retratam que apesar das dificuldades do estado em ofertar o ensino primário para toda a população infantil, “[...] em virtude dos contingentes migratorios que o estão buscando, numa penetração vigoroso pelas regiões mais afastadas dos centros urbanos”, uma expressiva melhoria na criação de novas escolas (CORRÊA, 1954, p.23).

A respeito desse assunto, o governador em exercício em 1950, Fernando Corrêa da Costa, explica que existiam “Grupos ou Escolas Reunidas em tôdas as sédes de Município, conforme a densidade da população urbana, sendo que nas grandes cidades rurais vão se ampliando constantemente, sendo rara a que não tenha, hoje, o seu edificio proprio” (CORRÊA, 1954, p.23). Este demonstrativo numérico pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4: Escolas Reunidas em 1954

Escolas Reunidas	Localidade
São Jose	Capital (Cuiabá)
Filogono Corrêa	Distrito Guia
Leovegildo de Melo	Capital (Cuiabá)
Engenho	Distrito de Engenho
Acorizal	Distrito de Acorizal
D. Vunibaldo de Fátima	Chapada dos Guimarães
José Estevão Corrêa	Capital
Santa Rita	Congregação Salesiana
Primária	Corumbá
De Ladário	Corumbá
Bonfim	Campo Grande
Sidrolândia	Campo Grande
Jaraguari	Campo Grande
Santa Claudina	Santo Antonio de Leveger
Cel. Antonio Paes de Barros	Distrito de Melgaço
Bairro Alto	Aquidauana
De Itiquira	Alto Araguaia
De Araguainha	Alto Araguaia
Vila Iguatemi	Amambai
De Bonito	Bonito
De Vila Caracol	Bela Vista
Caarapó	Dourados
Juti	Dourados
Caetano Dias	Diamantino
Coronel Lima Figueiredo	Maracajú
Ervania	Maracajú
Ribas do Rio Pardo	Ribas do Rio Pardo
Corguinho	Rochedo
Rio Brilhante	Rio Brilhante
Alto Coité	Poxoreu

Fonte: MENSAGEM DE 1954.

Infere-se que entre o período de 1949 e 1954 houve um declínio no número de Escolas Reunidas no estado, passaram de 37 para 32 unidades escolares. Isso porque, o modelo reunido de escolas mato-grossenses representava, no momento de sua criação (1927), uma opção para solucionar os problemas orçamentários e educacionais em Mato

Grosso. Contudo, foram implantadas com a intenção de que, depois de instituídas e consolidadas como instituições educacionais, se transformassem em Grupos Escolares e dessa forma, alavancassem qualitativamente a educação no estado.

Considerações finais

As fontes documentais apontam que a implantação dos grupos escolares foi idealizada pelos governantes e reformadores paulistas forjando a idéia de uma escola organizada e homogênea, contrária à escola isolada, que consideravam como ineficiente. Entretanto, foi através das Escolas Reunidas que a escola graduada se expandiu por Mato Grosso. Tinham a vantagem de representar uma economia aos cofres públicos, pois não exigiam a contratação de uma pessoa específica para assumir a função de diretor, com uma gratificação fixa; necessitavam de um número menor de alunos para serem instaladas, exigiam prédios escolares mais simples, não necessitando do investimento em grandes obras para a construção de uma escola-monumento, como era próprio dos grupos escolares. Tal característica, além de tornar as Escolas Reunidas um modelo econômico, possibilitava a sua instalação em qualquer localidade, permitindo rapidamente a sua expansão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Américo Pinto. *Relatório* das Escolas Reunidas de Santo Antônio do Rio Abaixo apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, 1930.

COSTA, Fernando Corrêa da. *Mensagem* apresentado a Assembléia Legislativa ao governador do Estado em Mato Grosso. APMT, 1954.

FIGUEIREDO, Arnaldo Estevão de. *Mensagem* apresentado a Assembléia Legislativa ao governador do Estado em Mato Grosso. APMT, 1949.

_____, _____. *Mensagem* apresentado a Assembléia Legislativa ao governador do Estado em Mato Grosso. APMT, 1950.

FRAGO, Antonio Viñao. *Innovación y Racionalidad Científica - La escuela graduada pública en España (1898 - 1936)*. Madrid: Akal Universitaria, 1990.

MATO GROSSO. *Regulamento do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa*. Cuiabá - APMT, 1910.

_____, _____. Direção da Escola Normal e Modelo anexa. *Relatório do movimento anual* apresentado à Secretaria de Estados dos Negócios do Interior, da Justiça e da Fazenda, 1911.

_____, _____. *Relatório do movimento anual do Grupo Escolar de Poconé* apresentado à Direção Geral da Instrução Pública. Cuiabá – APMT, 1916.

_____, _____. *Regulamento do Presidente do Estado à Assembléia Legislativa*. Cuiabá - APMT, 1927.

MENDES, Francisco A. Ferreira. *Relatório da Diretoria Geral da Instrução Publica de Mato Grosso*. APMT, 1942.

MULLER. Julio Strubing. *Relatório* apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getulio Vargas Presidente da república em Mato Grosso. APMT, 1940.

PIRES. Manoel Ary da Silva. *Mensagem* apresentada a Assembleia Legislativa lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura, pelo Interventor Federal do Estado de Mato Grosso. APMT, 1937.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. *A Escola Normal de Cuiabá: a formação de professores para a implantação do método intuitivo no ensino público mato-grossense*. In: NUNES Clarice, SÁ Nicanor Palhares. *Instituições Educativas na Sociedade Disciplinar Brasileira*. Cuiabá: EdUFMT, 2008

SÁ, Elizabeth Figueiredo de, SÁ, Nicanor Palhares. *Escola Normal de Cuiabá: formar professores para lapidar almas*. In: ARAÚJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria G. B. de, LOPES, Antonio Pádua C.(orgs). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas-SR: Editora Alínea, 2008, p. 61-74.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; FERRO, Maria do Amparo Borges. *A expansão da escola primária graduada nos Estados na Primeira República: a ação dos poderes públicos*. In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de, (Orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a Escola Graduada (1870 – 1930)* 2011. Prelo. 128-141p.

SILVA Franklin Cassiano da. *Mensagem* apresentado a Assembléia Legislativa ao governador do Estado em Mato Grosso. APMT, 1950.

SILVA, A. M. *Práticas Educativas no Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia*, em Assú/RN (1911-1927). *Revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN*. n. 1, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/imburana/article/view/860/794>>. Acesso em: 10/05/2012.

SOUZA, Rosa Fátima. *Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil*. In: O Legado Educacional do Século XX. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____, _____. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*, Araraquara, 2006, 367f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____, _____. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.

TOLEDO, Annibal. *Mensagem* apresentação à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão na abertura de sua 15ª Legislatura Mato Grosso. APMT, 1950.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas Escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco*. In: VIDAL, Diana (org.) *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006, p. 7-20.

_____(org.). *Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco*. In: VIDAL, Diana Gonçalves. *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p.7-20.

MEMÓRIA E DOR NO PROCESSO DE REINVENÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSOR

Rose Clair Pochain Matela⁶⁷

Dagmar de Mello e Silva⁶⁸

Resumo:

Partimos da estética do cinema para tratar de questões silenciadas no contexto da escola, mas que permanecem pulsantes em nós. Questões que ao serem extraídas dos processos educativos desapossam alunos e professores da experiência educativa de pensar a vida em toda a sua potência e intensidade, produzindo um abismo entre o que se aprende na escola e o que experimentamos na vida. Diálogo esse, que consideramos inevitável ao processo de auto formação que contemple a condição humana em sua complexidade.

Palavras-chave: cinema, estética, Educação

Resumen:

Se parte de la estética del cine para abordar cuestiones silenciadas en el contexto de la escuela, que siguen pulsando en nosotros. Preguntas que debe ser extraído de los procesos educativos desapossam estudiantes y profesores de la experiencia educativa de pensar acerca de la vida en toda su fuerza e intensidad, produciendo una brecha entre lo que se aprende en la escuela y lo que experimentamos en la vida. Este diálogo, que consideramos inevitable en el proceso de autoformación que se ocupa de la condición humana en toda su complejidad.

Palabras clave: cine, estética, educación

⁶⁷ Historiadora, Mestre e Doutora em Educação. E-mail: matela@centroin.com.br

⁶⁸ Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Profª da UFF/IEAR. E-mail: dag.mello.silva@gmail.com

O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a metamorfoses profundas do aparelho perceptivo, como as que experimenta o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como as experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente.

Walter Benjamin

Morte, perdas, dor, infância, injustiças, preconceito... Muitos são os temas que o filme canadense “O que traz boas novas” nos apresenta. Com sensibilidade, delicadeza e originalidade este filme nos convida a fazer uma reflexão sobre nossas vidas e, mais particularmente sobre o universo escolar.

Sabemos que o cinema há muito nos traz filmes que abordam a escola e acreditamos que isto acontece principalmente porque o cotidiano escolar de alguma forma condensa numa dimensão micro as características de nossa sociedade. Além disso, a escola é ainda um espaço de socialização fundamental para todos os indivíduos.

O filme começa apresentando a entrada dos estudantes e a descoberta por um deles do suicídio da professora. Com uma cena de duplo impacto, isto é, para o estudante e nós espectadores, a trama vai se desenrolando de forma sutil, densa e complexa, muitas vezes, pouco vista em filmes desta temática.

Experimentado o choque inicial percebemos que diretor ao expor o tema da morte numa escola infantil, nos instiga a pensar como a civilização ocidental desde o Iluminismo acreditou na possibilidade da existência de um ser centrado, dono de si, racional, capaz de conhecer e controlar o mundo. Acreditando que a ciência seria a cura para todos os males da humanidade - a morte, a loucura, os conflitos, as perdas - enfim experiências trágicas da condição humana que esta civilização tentou banir de sua existência, ao perseguir um ideal de perfeição, com a pretensão de obter total domínio de si e do outro, da vida.

Ao optar por essa epistemologia asséptica a ciência, modelo de conhecimento outorgado à escola, acaba por desprezar a experiência trágica como possibilidade do aprender que nos permite habitar uma dimensão de nossa existência que não se finda em totalidades universais, antes, nos fragmenta infinitamente, dando origem a processos de singularização. Experiência ontológica que nos liberta de uma suposta condição natural estremecendo “aquilo que é imaculado de mundo; imaculado do político enquanto movimento inquieto – “humano demasiado humano” – de invenção e reinvenção da vida, do humano, da história em suas descontinuidades, paradoxos, disputas de dissimetrias.” (BERMAN, 2003 e CABRAL, 2009, apud RODRIGUES, 2012, p.77).

A experiência do trágico em Nietzsche (1996) nos abre possibilidades para uma existência liberta, pois, nos permite experimentar a presença de uma potência que é estranha ao modelo civilizatório instituído. Experiência Estética que ganha materialidade no modo como somos afetados pelos acontecimentos que nos atravessam ao longo da vida.

Ao negar a presença da dor em seus espaços/tempos, a escola sonega a possibilidade de seus estudantes experimentarem “a vida, no fundo das coisas”, sentimentos que apesar de serem arrebatadores nos ensinam a lidar com as circunstâncias fatais da vida e a aprender que “apesar de toda a mudança das aparências fenomenais” a vida pode e deve ser “indestrutivelmente poderosa e cheia de alegria” (NIETZSCHE, 1996, p. 55)

Vivemos numa sociedade em que a educação foi incorporando este ideal asséptico e hoje nos encontramos, guardadas as especificidades das culturas e suas contradições, diante de práticas educativas que tratam os conflitos pela via da medicalização e/ou do aparato judicial, expulsando da escola a possibilidade de mediação dos conflitos, da construção de sujeitos coletivos, com seus desejos, fracassos, perdas, vitórias, angústias, medos, enfim experimentar a frágil condição humana, mas capazes de construir horizontes de possibilidades e projetos futuros.

Um exemplo pode ser visto na cena em que a psicóloga pede ao professor para sair da sala quando ela vai conversar com as crianças, com o argumento de que é preciso

separar a psicoterapia da pedagogia para que os alunos possam se expressar livremente. No que o professor responde: “mas eles se expressam livremente”.

No meio do período escolar e nas circunstâncias vividas a diretora encontra dificuldades em substituir a professora. Neste momento surge nosso protagonista, Monsieur Bachir Lazhar. Supomos que o fato do professor ser argelino não se deu por acaso. Ele vem de outra cultura e, portanto, tem outra relação e vivência com a morte, tem outras relações sociais e culturais.

Na cena do primeiro dia de aula de Lazhar esta questão já se apresenta. Uma aluna, Alice pergunta ao professor qual o significado do seu nome. No que ele responde: “O que traz boas novas”. Ainda nesta cena, ao fazer a chamada, o professor recém chegado, pergunta e comenta os sobrenomes dos alunos, revelando as origens de cada estudante, suas diferenças culturais e seus preconceitos. E também, na cena que nos leva a interrogar a questão do outro em nossas relações interpessoais, quando em uma conversa tensa entre o professor com os pais de uma aluna, num dado momento, este é colocado no seu lugar de estrangeiro, o outro: “preferimos que trate de ensinar e não de educar nossa filha”.

Esses pais reproduzem modelos de entendimento da alteridade, como muitos de nós que aprendemos com a moral moderna. Conferimos valores ao outro pela medida de nossa própria mesmice, esquecendo que uma outra possibilidade de vida é sempre uma diferença a nos interrogar sobre quem somos.

Dando sequência, o filme vai descortinando como a morte torna-se a chave da história, abrindo espaço para outros temas e suas interrelações. O professor substituto, Lazhar – refugiado argelino que perdeu a família e busca curar suas feridas e conseguir viver legalmente no Canadá – e as crianças, que com enorme perplexidade não sabem lidar com a morte, vão, no exercício cotidiano de suas relações, construir outros sentidos e significados, reinventando-se.

Entre medos, conflitos e preconceitos, memórias surgem, costurando feridas e amenizando culpas, inseguranças e incertezas, aprendizagens que nem sempre estão presentes nos currículos escolares, mas que nos ensinam que pensar é muito mais do que

memorizar conteúdos pré-concebidos. Pensar pode ser também, a possibilidade de reconstruir em si a pluralidade, vislumbrar outros pontos de vista, imaginar o ponto de vista do outro:

Nada mostra mais claramente que o homem existe essencialmente na dimensão plural do que o fato de que, ao longo de seu pensamento, sua solidão atualiza em uma dualidade a simples consciência que ele tem de si mesmo e que ele partilha com as espécies animais mais evoluídas. É essa dualidade de mim face a mim mesmo, que faz do pensamento uma atividade verdadeira, em que eu sou ao mesmo tempo aquele que interroga e aquele que responde. (ARENDR, 2009, p. 242).

Lazhar – que na verdade não era professor⁶⁹ – escolhe textos clássicos, para conversar e conhecer seus alunos. Ele faz ditado com texto de Balzac e rearruma a sala não mais em círculo, mas enfileirada. Que heresia, dirão alguns! No entanto, é com tal sensibilidade e delicadeza que o professor vai se aproximando das crianças, que este método considerado tão tradicional e ultrapassado na pedagogia atual, não nos chocou. Pelo contrário, fomos percebendo que o diretor queria mostrar que mais do que regras rígidas, conceitos abstratos, metas a serem atingidas e mil avaliações, o importante era ele se compreender e compreender os alunos.

As atitudes de Lazhar nos levam a problematizar nossas práticas educacionais para além de “modos adequados de fazer”, rompendo com discursos e práticas “politicamente corretas” que tantas vezes sob uma capa de inovação escondem acordos com uma ordem macropolítica.

O professor parece estar menos preocupado com fórmulas pedagógicas que “possam dar certo” e muito mais atento com a formação das “almas” de seus alunos. Ao optar por transitar pela experiência do trágico, Lazhar evoca, no ato de educar, o compromisso de passar entre lugares em que não é possível configurar a fragmentação disciplinar das coisas da vida.

⁶⁹ No decorrer do filme a história de vida de Monsieur Lazhar vai sendo revelada.

É essa 'educação menor' que nos importa pensar e construir hoje. Para além da educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, contida nas políticas e planos de educação, assim como nos chamados projetos pedagógicos, que está sempre marcada por uma heteronomia é por práticas de assujeitamento, importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside à possibilidade de resistência e criação. (GALLO, 2006, p. 78)

Ao fazer a pesquisa nas escolas para a realização do filme, Falardeau ficou admirado em ver como as escolas estão repletas de regras e regulamentos. *"Me fez querer falar sobre essa questão, da relação entre professores e alunos. As pessoas estão paranóicas com isso"*.

A admiração do diretor nos remete imediatamente para o nosso cotidiano escolar, hoje entupido de prescrições, avaliações, orientações disciplinares, enfim uma série de medidas que visam muito mais ao controle de professores e alunos, tirando-lhes autonomia e criatividade. A despeito de muitos discursos pedagógicos inovadores, que há anos vem sugerindo algumas mudanças no espaço escolar, o dia a dia nas escolas ainda é marcado por atividades que se limitam ao uso do livro didático, articulado com aulas demasiadamente expositivas e exercícios que pouco estimulam a criatividade e o senso crítico dos estudantes.

As avaliações como o ENEM e os vestibulares são exemplos de questões políticas, sociais e econômicas que estão presentes nas políticas públicas. Há de se questionar ainda, que tipo de educação a sociedade espera que a escola "dê" aos estudantes, pois sabemos que é da expectativa de muitos pais, assim como, dos líderes políticos atender certos índices de aprovação das inúmeras avaliações que nossos estudantes são submetidos, contribuindo para o predomínio de uma educação que apenas informa e conforma.

Não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade cujos modos de produção estão voltados para uma linha de montagem pautada na reprodução. Sob esse modelo fabril, poucas são as possibilidades de fissuras para novas políticas de se fazer educação.

Entendemos que uma brecha possível pode se dar através da escuta atenta ao outro, que não se encerra em si mesma como dogma. Escuta capaz de criar processos dinâmicos, abertos a transformações, que resistam a um modo único de captação do objeto, modo de estetização da vida.

Julgamos ainda, que a admiração do diretor também se relaciona com as orientações disciplinares, como na cena em que Lazhar está lanchando e a diretora chega e inicia o seguinte diálogo: após uma conversa amena a diretora entrega uns documentos para o professor, dentre eles o guia de direitos e deveres dos alunos. O Professor diz que já tem e a Diretora reforça: “E eu, também queria dizer, que a lei não permite que um professor levante a mão para um aluno. Professor: Concordo plenamente. Diretora: Não, não estou te acusando de nada. Eu só queria lembrar. Aliás, a todo mundo. (...) não pode ter nenhum contato: abraço, tapas, segurar pelo braço. Professor não pode levantar a mão para um aluno - Tolerância zero. Lazhar responde que nunca bateu em ninguém”.

Sabemos que este diálogo está relacionado com o comportamento do professor numa situação de sala de aula: Simon joga uma bolinha de papel num colega e o professor lhe dá um leve “safanão” na cabeça e pede para ele pedir desculpas para o colega. Imediatamente uma aluna diz que ele, também, deve desculpas ao Simon e ele pergunta por que e ela diz: “Aqui não é a Arabia Saudita”. Poderíamos dizer que Lazhar foi violento? Esta é uma questão complicada quando se tem vivências culturais diferentes. Para nós é difícil aceitar este tipo de atitude, mas, talvez possamos tentar entender que tenha sido um momento “trágico” onde o professor tenha deixado vir à tona o humano que existe em nós e a escola sempre espera que nós, professores, estejamos além do bem e do mal.

Assim é que numa outra cena, o professor de educação física fala das orientações disciplinares de forma crítica, após ser inquirido pelos colegas do por quê dele usar o apito. Ele pergunta: como posso dar aula de educação física sem poder tocar nos alunos?

Através dos estudos de Foucault (1997) podemos compreender como o corpo a partir do século XVIII tornou-se uma fonte inesgotável para o exercício de práticas de poder. Dessa forma o corpo foi tomado como máquina, sistema a ser disciplinado e docilizado, alvo de dominação. Essa forma disciplinar se distingue de todo tipo de

domesticação exercida historicamente, diferenciando-se totalmente dos princípios da escravização e das formas clássicas de submissão do outro, até então. Trata-se da utilização do corpo para fins determinados.

O corpo Moderno é fabricado para ser dócil, submisso, um corpo especializado para desempenhar funções específicas. Assim, a escola como uma instituição que nasce na era Moderna, precisa docilizar os corpos de seus estudantes a fim de produzir sujeitos para um determinado tipo de sociedade.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 1997, p.119)

Foucault considerou a escola como uma das "instituições de seqüestro" da era Moderna. Segundo ele, essas instituições seriam espaços que retiram compulsoriamente os indivíduos de seus convívios familiares ou sociais mais intensos e os interpelam por um longo período de suas vidas a fim de moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, enfim, formatar aquilo que pensam.

O apito do professor de educação física, nada mais é do que uma ferramenta sutil de controle desses "corpos-escola".

Num processo de conhecimento diametralmente diferente, franco, amoroso e na contramão dos discursos hegemônicos do controle e da produtividade, Lazhar conseguiu que as crianças falassem da morte e, tal como ele, comesçassem a "compreendê-la". Conseguiu ainda, que neste processo fosse possível reinventarem-se enquanto sujeitos:

Foi assim, na cena de apresentação dos trabalhos com o tema “minha escola” – na leitura da redação de Alice sobre a violência da morte de Martine e na cena em que Alice conversa com o professor: “Martine não me sai da cabeça”. O Professor responde: “as pessoas que morrem ficam na nossa cabeça, porque nós as amávamos. E porque elas nos amavam”.

Foi assim, na cena que apresenta a conversa do professor com a diretora, em que ele coloca que quer distribuir a redação de Alice para toda a escola, pois entende que “o texto contém uma vontade de comunicar. Um desejo de falar da morte juntos”. No entanto, a diretora não aceita e argumenta: “-Achei o texto violento”, mas o Professor insiste: “era o tema - A violência... É a vida que é violenta não é o texto. Não tem nada de macabro aqui dentro”.

Foi assim, na cena em que espontaneamente surge na sala de aula o debate sobre o suicídio de Martine: todos se colocam, aparecem os conflitos, culpas, ciúmes, disputas, medos. De repente Simon começa a falar chorando e pergunta: “-não é minha culpa o que aconteceu certo?” O Professor responde: “-não foi culpa sua. Não se deve buscar um sentido na morte de Martine, porque não tem. A sala de aula é um lugar de amizade, de trabalho, de comportamento, sim de comportamento. Um lugar onde tem vida. Onde a gente consagra a vida. Onde a gente dá nossa vida. Um lugar onde se deixa de lado nosso desespero.”

Não falamos sobre a morte, principalmente sobre o suicídio. Queria mostrar como nos tornamos puritanos na forma como nos comportamos a esse respeito. Tudo é sigiloso e tem protocolo”. “(...)O filme é sobre como o poder das palavras pode ajudar no processo de luto”, conta o diretor franco-canadense Philippe Falardeau. “Eu queria mostrar como apenas palavras podem nos ajudar aceitar e como a educação é mais do que aprender a ler e escrever, é também aprender a se tornar um ser humano. (PHILIPPE FALARDEAU – Diretor do Filme).

Na cena em que Alice empresta para o professor o livro de Jack London⁷⁰, para ele fazer o ditado mais fácil do que com Balzac, fica clara a intenção do diretor do filme em mostrar a importância da palavra, do diálogo num processo pedagógico que leva em consideração o saber daqueles alunos. Ao ler o livro, o professor se aproxima do universo das crianças, de seus saberes, de sua leitura de mundo. Este movimento permitiu que Lazhar estabelecesse um diálogo com seus alunos. Há um respeito pela história de cada um deles.

Esse episódio nos reporta à obra de Ione da Silva Jovino a respeito da Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil, onde ela relata que em alguns países do continente Africano, ainda é comum a prática de contadores de histórias. Pessoas que guardam histórias de seus ancestrais na memória e depois recontam para as gerações seguintes. Essas pessoas aprendem essa arte e vão passando à frente, aumentando e enriquecendo a história de seus antepassados.

Para esses povos, a palavra não se circunscreve em sua gramática, mas se expande em sua força como uma presença sagrada que faz com que o passado continue a existir no presente. Para esses povos, a força da palavra está justamente quando ela diz sobre o mundo, a palavra corporificada. Condição estética que está para além dos sentidos dados pela linguagem formal.

Sob esta estética podemos compreender a dimensão que tem a força das palavras e a na função poética da linguagem. Quando esta liberta a palavra de seus significados comumente dados pela cultura promovendo estranhamentos e o deslocamento dos conceitos, para que possamos frequentar a linguagem revitalizada, de modo a romper com seu papel de representação do real.

A cena de despedida de Alice e Lazhar nos tocou profundamente, despertando emoção e delicadeza. Neste momento nos lembramos da palestra de Maria Rita Kehl proferida no Curso “Mutações: a condição humana”⁷¹. Kehl chamou nossa atenção para o

⁷⁰ Jack London (1876-1916) foi um escritor norte americano que escreveu “O apelo da floresta” e o “Lobo do Mar” entre outros livros.

⁷¹ Lançado recentemente o livro das palestras: NOVAES, Adauto(org). A Condição Humana: as aventuras do homem em tempos de mutações. Rio de Janeiro: Editora Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2009.

fato de que os homens não são naturalmente delicados. *“E talvez por isso, a delicadeza, por não ser própria do humano, é que ela é tão necessária para que a condição humana não se perca, não se brutalize.”*

A delicadeza aqui não é vista nem como “polidez insultante dos poderosos”, nem como “polidez sutil e insultante dos fracos.” Partindo de Kehl, entendemos que talvez seja a capacidade de, na complexidade da vida, termos sutileza para não nos embrutecermos, não atropelarmos os outros, não desrespeitarmos a vida. Para isso, é preciso tempo e memória para tecermos experiências.

O homem criou e expandiu um sem número de artefatos de morte; o homem valoriza e aperfeiçoa infinitos recursos para exibir sua suposta superioridade sobre os semelhantes, ferindo continuamente o frágil equilíbrio entre as representações do eu e do outro. Só o homem é capaz de ferir o silêncio, aniquilar a escuridão, desacreditar do mistério, acelerar o tempo. (KEHL, 2010)

Kehl (2010) nos diz ainda que o valor estético da delicadeza surge quando somos capazes de estancar o tempo acelerado do capitalismo contemporâneo que conduz a um estado muitas vezes de torpor, impotência e indiferença, possibilitando a criação de um outro tempo e lógica nas relações sociais.

Acreditamos que este filme nos deu condições de experimentar este outro tempo e outra lógica. Encontramos no filme desvios que nos permitem vislumbrar a importância da (re)criação de uma linguagem que não separa ação de conhecimento, ato e palavra, como possibilidade da experiência. *“(...) Benjamin considera devastador o equívoco que cinde palavra e ação. Porque o ato não é, nestes domínios, o que está no fim de um processo, mas a própria linguagem em seu exercício.”* (MURICY, 1998: 90).

A palavra assim expressa tem o poder de engendrar coisas, sair de sua circulação comum e utilitária e transgredir para assumir seu caráter transformador. Afinal, se pensarmos nas produções em que fomos constituindo nossa caminhada civilizatória, constataremos que a língua se faz através dos homens, de nossas práticas falantes e, sobretudo, nas relações que forjam nossa existência.

Cena após cena, somos levados a encarar nossos medos e preconceitos. Sem concessões e apelos o filme vai fundo em nossas histórias de vida, revolvendo memórias e experiências. Ele nos toma de assalto, nos arrebatando e, mesmo que não desejemos, de alguma forma mexe conosco.

Pensamos, então, que o filme tem sintonia com esses pensamentos ao suscitar estranhamentos, desconfortos, receios, porque ele nos convida a romper com a hipocrisia de nosso tempo. Ele nos convida ainda a refletir sobre o lugar de nossos afetos em vidas cotidianamente desperdiçadas em relações superficiais e efêmeras, em relações mercantilizadas e banalizadas. Em vidas em que o individualismo se torna a norma de nossa existência.

Lembramos também, da palestra do professor Franklin Leopoldo(2010) nesse mesmo evento, quando nos falava que nosso tempo vive um vazio de pensamento, um modo de vida e de relações humanas em que nos isolamos cada vez mais, em que nossa sociabilidade é permeada de relações fundamentalmente competitivas e, portanto, desprovidas de experiências e de delicadeza.

A ausência de pensamento, mais do que falta de reflexão, significa que a própria existência é pautada pelo vazio e que as tentativas de atribuir sentido singular à vida acabam por seguir os desvios e os diversionismos que o sistema oferece com abundância e aparente variedade, mas que convergem todos para o lugar vazio em que a subjetividade e a historicidade se dissolvem no conformismo e na indiferença. (LEOPOLDO, 2010)

Consideramos que o filme ao “parar” o tempo acelerado da contemporaneidade, apresentou uma experiência que busca superar o vazio de pensamento, ao favorecer a construção de um tempo, tecido de vidas, de delicadeza, possibilitou, também, aos espectadores, um encontro que escapa da rotina, da lógica hegemônica que orienta nossas vidas, enfim dos aprisionamentos cotidianos. Encontros que nos atravessam e nos transformam. Não grandes transformações, mas pequenos movimentos que nos alimentam e nos fortalecem diante do poder de um “vazio de pensamento”, nos

mostrando que o tempo não pode ser concebido separado dos acontecimentos, sejam eles físicos e psicológicos, ou seja, o tempo se faz na continuidade e na mudança, na memória e na criação. Mais do que uma condição lógica espaço/temporal, deveríamos nos referir ao tempo como campo de imanência da vida, tempo que perdura:

A duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente, seja porque o presente encerra distintamente a imagem incessantemente crescente do passado, seja, mais ainda, porque testemunha a carga sempre mais pesada que arrastamos atrás de nós à medida que envelhecemos. Sem essa sobrevivência do passado no presente, não haveria duração, mas somente instantaneidade. (BERGSON, 1993, p.200)

Para nós, sujeitos condicionados há um tempo cronológico, de prazos determinados, essa condição temporal a que o filme nos propõe experimentar nos ensinou que existe uma outra condição temporal que é imanente à condição humana, ela não se extingue num tempo cronológico, espacial e vazio, mas se potencializa quando concebemos o encontro entre o tempo e a linguagem em suas intensidades.

Porque não há linguagem que se diga sem se desdobrar nas várias dobras do tempo, nem tempo que possa se configurar e adquirir sentido, por mais fugaz que seja sem ser recolhido e articulado por linguagem. Co-pertencer recíproco que ressalta a sua comum ligação à ausência: a linguagem só remete ao real, às “coisas”, como se diz, porque presentifica sua ausência e, portanto, como viu bem Maurice Blanchot, anuncia sempre sua morte; e o tempo não se deixa agarrar, mas só nos pertence no seu incessante escapular, nesse movimento de promessa e de evasão que nos desapossa de qualquer posse, da dos objetos e daqueles que amamos, mas também da posse de nós mesmos. (GAGNEBIN, 2005, p.08)

Sobre a cena final o diretor nos deixa a pensar...

“... Uma coisa interessante em Lazhar é que se trata de uma pessoa real, com sentimentos reais, mas o público também pode vê-lo como um anjo”, declara.

"Ele aparece do nada e, no fim, apenas subimos os créditos. Então, dá para dizer que foi um anjo que passou pela escola."

Imaginamos este “anjo” como um sinal, que “relampeja no momento de perigo”, como dizia Benjamin (1995), provocando desconforto perante o vivido e despertando em nós a possibilidade de “interromper” o fluxo dos acontecimentos, das continuidades e produzir desvios, descontinuidades, que propiciam outras ações frente à realidade existente. Propiciam, então, a experiência da deriva, tal como sugerida pelos surrealistas, nos instigando a “re-encantar o mundo (...) restabelecer, no coração da vida humana, os momentos “encantados” apagados pela civilização burguesa: a poesia, a paixão, o amor-louco, a imaginação, a magia, o mito, o maravilhoso, o sonho, a revolta, a utopia”⁷², visto que os momentos “encantados” desestabilizam o regulamentado, o instituído, introduzindo outras lógicas, que irrompem movimentos instituintes de outros sentidos, escapando dos aprisionamentos cotidianos.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v.1).
- BERGSON, Henri. *O Riso. Ensaio sobre o significado do cômico*. Lisboa, Ed. 70, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, Escrever, Esquecer*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Ed. 34, 2006.
- JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*.
- http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/literatura%20afrobrasileira_cv.pdf capturado em 22/10/2012.
- LÖWY, Michael. *A estrela da manhã: surrealismo e marxismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MATELA, Rose Clair Pouchain. *Cineclubismo: memórias dos anos de chumbo*. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2008.

⁷²LOWY, 2002, p.46.

MURICY, Kátia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1998.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da Tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Ana Cabral. *Para ficar atento ao que ficou inacabado: das inutilidades dos restos das cidades*. In: BAPTISTA, L. A. & FERREIRA, M. S. *Por que a Cidade? Escritos sobre experiência urbana e subjetividade*. Editora da UFF, Niterói, RJ. 2012.

COTIDIANO ESCOLAR – PERCORRENDO DOBRAS ENTRE AS PRÁTICAS CORPORATIVAS E DO DIÁLOGO

Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes⁷³

Resumo

O presente texto tem como objetivo problematizar os sentidos das práticas presentes na escola. A análise se propõe a passar por fora das instituições cristalizadas, percorrendo as tecnologias de poder que as produziram. As práticas cotidianas operam como analisadores. Como resultado, destaca-se o diálogo entre saberes cristalizados e os insurgidos contra os efeitos centralizadores de poder, produtores de resistências.

Palavras-chave: Cotidiano escolar; Indisciplina; Resistência.

Abstract

The following text is to emphasize the meanings of practices present in school. The analysis is actually a proposal beyond the crystallized institutions dealing with the power technologies which produce them. The everyday practices work as analyzers. As a result, the dialogue among different types of fossilized knowledge stands out as well as the threatened ones against the effects of centralized power, makers of resistance.

Key Words: School everyday's life. Indiscipline. Resistance.

⁷³ Educadora, Socióloga, Mestre e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH), professora aposentada da rede pública estadual de ensino, professora da Universidade Cândido Mendes (Nova Friburgo) e diretora do PROCREO- Centro Educacional.

Considerações iniciais

Neste trabalho, que faz parte da minha dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH – UERJ): “Microfísica da Escola: o cotidiano em análise”, utilizo a microfísica como perspectiva de análise, partindo do entendimento que os estabelecimentos disciplinares operam por meio de técnicas minuciosas que definem certo modo de inscrição política e detalhada do corpo, uma “microfísica” do poder, como diz Michel Foucault (2004). É com o olhar curioso e investigativo que revejo e releio as práticas pedagógicas da minha geração, buscando identificar as técnicas utilizadas pelas escolas que foram palco para as histórias de vida desta geração.

Essa análise microfísica dos acontecimentos cotidianos da escola, da relação de tensão entre os profissionais e entre eles, alunos e familiares, está relatada neste texto por meio de falas e histórias que atravessam a minha vivência como saberes menores⁷⁴ e assujeitados por todo um discurso que por se definir como científico desqualifica o saber construído no cotidiano. Recorro ao saber menor não com o sentido de contrapô-lo à maioria, mas no sentido de um saber que resiste ao instituído.

A relação latente no ambiente da sala de aula convive com resistências advindas de outros saberes, expressas em práticas observadas no cotidiano microfísico deste espaço de poder. Microfísico não se referindo à grandeza, ao microcosmo, mas ao jogo de mecânicas de interesses e exercícios de poder que produzem as relações. Foucault nos oferece essa ferramenta como possibilidade de análise da produção dos saberes.

E é neste sentido que me debruço sobre as práticas da sala de aula, porque, para mim, pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência. Ao registrar a história como possibilidade de contar certa história, me proponho a escrever a história sob a ótica não oficial, a partir da perspectiva da margem.

⁷⁴ Deleuze e Guattari trabalharam a noção de literatura menor, do saber menor, entendendo que é aquele que “faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada (...) nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas (...) nos leva sempre a novos agenciamentos.” Menor no sentido em que “o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2003, p.71-85), um saber devir que é “máquina de resistência”, porque é algo que escapa ao instituído que resiste, que foge ao controle.

Pretendo dar ouvidos às vozes das histórias instituintes, a partir não das formas já constituídas, dos lugares e limites já definidos, mas DA MARGEM, possibilitando acessar as lógicas contidas nas relações, dentre as quais as chamadas de indisciplina, desterritorializando o lócus oficial que produz o sentido de centro, não esquecendo o que nos diz Deleuze: “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de se fazer... É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido” (1993, p.11).

Como princípio metodológico trabalho com os descentramentos explicitados por Foucault em “Segurança, Território, População” (2008), mais especificamente na “Aula de 8 de fevereiro de 1978”, por propor passar por fora do que se convencionou chamar instituição, para encontrar o que ele chama de tecnologias do poder, que “determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de dominação e consistem em uma objetivação do sujeito”(Id.,1990, p.48). E aí, questiono neste trabalho, como algumas práticas vão se constituindo.

O descentramento está na recusa em assumir as relações na escola como já prontas, em medir instituições, práticas e saberes com o metro e a norma desse objeto dado. O desafio se impõe ao apreender o movimento pelo qual se constitui o objeto. Este se constitui por meio de tecnologias movediças que vão construindo um campo de verdade com objetos de saber. No percurso das páginas que serão lidas há a constante preocupação de que as práticas escolares não sejam assumidas como um *a priori*.

Esses deslocamentos que os descentramentos propiciam produzem efeitos, desinstitucionalizando e desfuncionalizando as relações de poder e é desta feita que estabeleço sua genealogia, observando como se formam, como se transformam, como se desenvolvem, como se multiplicam a partir de algo diferente delas mesmas.

Vou me utilizar de falas como ferramentas analisadoras, pois os analisadores podem problematizar o não-dito institucional, interrogando a construção dos discursos e as condições de sua produção (LOURAU, 1993).

Corporativismo

Num colégio estadual localizado no centro de Nova Friburgo, ministrava aulas para o curso Técnico de Contabilidade. Os alunos, em sua maioria, trabalhavam. O curso era noturno e muitas vezes não conseguiam chegar para a primeira aula.

Havia um professor de matemática que não admitia aluno atrasado em dia de prova e não oportunizava outra chance para os educandos. Como completava minha carga horária como Coordenadora do Curso, os alunos iam à minha sala em busca de ajuda. Havia um grupo que trabalhava para um supermercado da cidade, onde a demanda por emprego era grande e a rotatividade de funcionários também, já que por qualquer motivo eram mandados embora. Mesmo sendo dia de prova não tinham coragem de pedir para sair no horário, principalmente em dia que chegava carregamento de mercadorias.

Era uma situação que ocorria dentro de um círculo, aparentemente sem saída: os alunos não deixavam o professor ministrar suas aulas, ele se aborrecia e aplicava provas sempre que podia no primeiro horário, sabendo que ia excluir alguns alunos, que ficavam com zero... e a revolta da turma aumentava.

A orientação da escola era que o aluno deveria ter prioridades no horário da escola, tendo que optar entre o estudo ou o trabalho, e este pensamento era compartilhado por muitos professores, como se fosse simples para o aluno abrir mão do trabalho em favor de um projeto que tinha muita importância para nós educadores e inclusive para muitos deles. Regras, normas inflexíveis, interpretações diversas do Regimento Interno da escola, corporativismo.

Depois de um dia de trabalho exaustivo, chegar à escola e ter que quebrar tantas barreiras, era motivo para uma evasão significativa. Quem era violento e indisciplinado? O aluno e a instituição? Ou ainda um outro “E”: um modo de fazer que colocava alunos e instituições em campos opostos?

Para muitos, concluir o Ensino Médio, nessa relação microfísica produzida entre a mecânica de interesses e o exercício de poder, é produzir também um saber que resiste ao instituído.

Nos Conselhos de Classe observava a ausência de vários professores, pois a jornada deste profissional é organizada pela peregrinação por diversas instituições escolares para compor a renda familiar. Entretanto, parte da mesma categoria que concordava que o aluno não poderia chegar atrasado por causa do trabalho e que teria que priorizar escola ou trabalho, “aceitava” as faltas dos colegas professores, sem colocá-las em questão. A justificativa da composição da renda familiar era uma obviedade: o colega tinha que sobreviver. Será que o aluno é constituído de outra matéria e consegue sobreviver sem renda? Colocando em análise a naturalização da aceitação da ausência dos professores no conselho de promoção⁷⁵, percebo que um dos efeitos produzidos pelos mecanismos de exercício de poder é essa atitude corporativista. Na impossibilidade de haver um deslocamento da escola, cria-se uma lógica que conduz à naturalização da ausência ou do atraso, desde que seja a de um integrante do grupo que com a caneta na mão decide a vida do aluno. Nessa perspectiva é fato que a “função” do professor na escala hierárquica lhe concede esses privilégios, subjetivados como naturais. O estranhamento me leva a olhar por outro prisma essa prática, como verdade produzida, cabendo ante ela a possibilidade de indignação e mudança de práticas.

O texto de Heckert et al. (1999) me reporta a esta escola: “Muitos silêncios se fazem notar, nossas vozes são abafadas pelas redes do familiarismo que não possibilitam viver o choque, a luta, a discórdia. Afinal, grandes famílias não ousam discordar!” (HECKERT et al., 1999, p.189).

Esses jovens ficam sujeitos ao discurso pedagógico que orienta horários e rotinas, hierarquiza relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica os comportamentos ideais e legisla sobre os desvios. A possibilidade de conflito e do surgimento de outros caminhos é neutralizada. Os mecanismos de produção do fracasso escolar são potentes e se impõem com uma força naturalizante.

Eram decididas vidas de centenas de jovens, muitas vezes com o voto de professores que trabalhavam com aquela série, mas não com aquela turma e, portanto,

⁷⁵ Reunião realizada ao final do quarto bimestre letivo para decidir a inserção ou não do aluno em série subsequente no ano letivo que se segue. Os professores presentes a esta reunião, que tem o nome de Conselho de Promoção, têm esta prerrogativa.

nem conheciam o aluno. No final da noite a pressa era tanta para que tudo acabasse que penso que a inconseqüência era maior nos resultados. Apesar de tantas normas e regulamentos exigidos para serem cumpridos pelos alunos, muitos Conselhos de Promoção eram realizados meramente para se cumprir uma burocracia da escola – dar terminalidade ao ano letivo de acordo com o que estabelece o regimento, que é a realização de uma reunião de professores para a avaliação final dos alunos, na instância máxima da unidade escolar.

Após os conselhos de promoção os resultados eram expostos no pátio, onde havia muitos jovens à espera dos veredictos. Mais uma vez, entre tantas, me sentia num julgamento onde o réu não teve direito à defesa. Não porque haveria reprovações em grande número, ou muitas dependências, mas porque o desenvolvimento de cada aluno e todas as suas habilidades e competências não eram discutidos. Muitas vezes eles eram aprovados na ausência do professor⁷⁶, mas me sentia enganando-os sobre seus desempenhos quando a ata era publicada com sua aprovação. Para Heckert et al. (2001) “os conselhos de classe, quase sempre esvaziados, constituíam-se em momentos de “diagnósticos dos alunos-problema” – parecia um pequeno tribunal de inquisição” (p.245).

Havia um tempo para recurso dos alunos (se não me falha a memória eram 48 horas). A revisão de prova era solicitada e, muitas vezes, o professor, por estar às vésperas do Natal, não comparecia à escola. Há que se analisar a violência dos métodos e procedimentos correntes. Quando se conseguia um professor substituto, ele não conhecia o aluno e não queria se indispor com o colega. Havia alunos que jogavam as carteiras pela janela, colocavam bombas nos banheiros, desligavam a energia da escola. Muitas vezes os efeitos vinham na aula de um professor que não participava daquele “tacho” que envergonhava a mim e a outros companheiros de trabalho.

⁷⁶ Reunião realizada ao final do quarto bimestre letivo para decidir a inserção ou não do aluno em série subsequente no ano letivo que se segue. Os professores presentes a esta reunião, que tem o nome de Conselho de Promoção, têm esta prerrogativa.

No serviço público, depois que o professor é concursado, somente através de processo administrativo⁷⁷ ele pode ter sanção. Enquanto as sanções imputadas aos alunos vêm como bumerangue e são proporcionais à força de poder da mão que projeta o objeto.

Muitas vezes a forma de ser da juventude é tomada como desacato pessoal, outras vezes os próprios jovens costumam a entender por que são acusados de desrespeitosos, pois nem sempre a conotação das palavras tem o mesmo significado para professores e alunos. Talvez seja porque existam juventudes e nós, profissionais de educação, só consigamos enxergar uma.

Porém há que se observar, segundo Zucchetti e Bergamaschi (2007),

a pluralidade ao nos referirmos à infância e à juventude, pois, como construções históricas, sociais e culturais, diferenciam-se nos tempos e nos espaços, o que nos provoca pensar sobre a idéia de normalidade, muitas vezes buscada por nós educadores, numa perspectiva de encontrarmos um padrão correto de vivenciar esses períodos da vida (p.213-214).

Pensar infâncias e juventudes e “a partir disso, provocar posições críticas, por parte dos educadores, diante de políticas públicas, dos projetos pedagógicos de escolas, das práticas de educação escolar ou não-escolar homogeneizadoras” (Ibid., p.231). Nos Projetos Político Pedagógicos das unidades escolares leio as proposições do trabalho docente: “preparar para a vida”, “preparar para o trabalho”, “preparar para a resolução de problemas e desafios”, “trabalhar as diversas ciências para que os educandos possam se identificar com algumas delas”, “preparar o cidadão lúcido, crítico e ético”, “estabelecer limites, para que os alunos se engajem socialmente e sejam felizes”.

É solitário trabalhar no estabelecimento escolar com suas normas e regras que pretendem a coesão do grupo, a organização da sociedade, observando que a escola, não escuta os silêncios de alguns alunos, nem procura entender o que chama de indisciplina, sendo mais fácil buscar nas famílias, fora de seus muros, causas para comportamentos que a incomodam.

⁷⁷ Inicialmente é montada uma sindicância, somente nos casos de roubo ou falta que seja considerada grave pela direção da escola, coordenadoria regional ou chefias da Secretaria de Educação. Após a conclusão da sindicância as instâncias administrativas da Secretaria decidem se haverá um processo administrativo ou não.

Indisciplina é toda situação que desestabilize a rotina diária, o que sai de um chamado padrão idealizado de comportamento, do comportamento previsível: aquele aluno que obedece ao professor, faz as tarefas de casa, é gentil com todos na escola (colegas, professores, pessoal de apoio e administrativo), conserva seu material, os bens da escola e etc., etc., etc... O estudante que discute, recusa, subverte, resiste, não tem espaço na escola.

O mundo a cada momento presencia o surgimento de novas invenções, novas profissões aparecem, o conhecimento registrado se multiplica rapidamente, os hábitos e costumes transformam-se, a comunicação é *on-line*, as relações sociais e familiares ganham outras características e contornos e a escola continua com o formato de seu nascedouro. Continua pertencendo ao que Foucault chamou de sociedade disciplinar, fechada, hermética, em relação com o que se apresenta do lado de fora.

Alvarez-Uría (1996) questiona as pretensas mudanças, quando são mantidas práticas datadas, que trazem em seu bojo tintas carregadas de heranças das quais não se distanciam:

(...) a luta contra os inimigos do homem (o demônio, o mundo e a carne) convertiam essas escolas em conventos secularizados destinados à fabricação de bons cristãos. É verdade que nas escolas de hoje as coisas mudaram – em muitos casos os crucifixos foram substituídos pelos retratos das autoridades -- mas as heranças conventuais continuam sendo perceptíveis, e de todas elas o isolamento do exterior é talvez a analogia que mais se perpetua com certos efeitos decisivos tanto para a organização das escolas como para a transmissão dos saberes (1996, p.38).

Alvarez-Uría e Varela (1992) alertam sobre a importância do estudo da organização escolar por meio do levantamento das suas práticas cotidianas. As instituições escolares são em parte herança de uma forma de educação elaborada e posta em prática pelos colégios jesuítas que surgiram no século XVI. Identifico na escola algumas “peças” que são tidas como fundamentais: o espaço fechado, o professor como autoridade moral, os assujeitamentos que produzem minorias e um sistema de transmissão de saberes intimamente ligado ao funcionamento disciplinar. Desde os colégios de jesuítas até hoje

estas “peças” estão presentes na lógica institucional dos centros escolares. Mesmo considerando as transformações que ocorreram ao longo dos anos, identifico essas “peças” quando se privilegia a ordem sobre os conteúdos curriculares. O conhecimento sobre a forma como se montaram essas “peças”, a arqueologia da máquina, “é vital não só para compreender as funções sociais proclamadas e latentes das instituições educativas, como também para medir e programar suas eventuais transformações” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.281).

Alvarez-Uría e Varela (1992) continuam suas análises lembrando que no momento da formação dos Estados Administrativos modernos coexistiram diferentes modos de educação institucionalizados, destinados a crianças de diferentes estamentos sociais: príncipes e nobres, pessoas de condição econômica média e pobres. Quando observo a escola dos dias atuais identifico que por trás do discurso da escola única, universal, se perpetuam escolas diferenciadas, em função da hierarquização dos grupos sociais.

Considerando toda a complexidade de regras e normas que num esforço contínuo impõem aos alunos maneiras de ver, de sentir e de atuar, o sistema escolar desde a Idade Moderna destinou-se a constituir-se enquanto “filtro sensível às origens sociais e marcadoras de destinos” (ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992, p.282), ou seja, a socialização escolar favorece a uns e pune a outros, contribui para que se crie identidades sociais marcadas pelo êxito, uma vez que consegue que “os fracassados” assumam essa condição de forma pessoal.

Construindo a escola inventada: produção de verdades e prática de diálogo.

De todas as experiências que tive como profissional da educação, a inesquecível ocorreu durante minha gestão frente ao primeiro CIEP de Nova Friburgo, uma cidade serrana do Rio de Janeiro. Quando recebi o convite do Professor Darcy Ribeiro, corria o ano de 1986. Como o CIEP estava em construção, nossas primeiras reuniões foram no Departamento de Estradas e Rodagem - DER um prédio ao lado do CIEP e com a equipe –

diretoras adjuntas e professores – toda selecionada por meio de entrevistas. Construímos nossa primeira parceria nestes encontros.

Sentávamos no chão do pátio, formando um círculo, e ali entabulávamos longas discussões sobre educação, sendo o diálogo uma constante e, desta maneira informal, nem lembrávamos se éramos diretores ou professores. Na verdade éramos educadores, que com nossas discussões abraçávamos a esperança de realizar um grande sonho: construir a escola prazerosa, que dentro de princípios democráticos, apontaria para a transformação das injustiças sociais, transformando (como se isso fosse possível) os preconceitos e as discriminações, respeitando as diferenças.

O CIEP com sua proposta de integrar educação, cultura e saúde foi o espaço que encontramos para reconhecer e valorizar a nossa cultura, rica por sua pluralidade. Pois ao mesmo tempo que era uma escola que tinha como uma de suas propostas resgatar a identidade cultural da comunidade da circunvizinhança e estimular a formação de alunos protagonistas de suas histórias, havendo objetivamente a figura do animador cultural⁷⁸ para coordenar essa ação, se propunha a trabalhar com a multiplicidade de acontecimentos e saberes que atravessam o cotidiano do nosso planeta numa polifonia estonteante.

Antes de iniciarmos as aulas fomos nós educadores que subimos e descemos os morros dos arredores, como arautos, anunciando essa nova escola e convidando a comunidade para se matricular.

Assim, pensávamos que sabíamos bem a procedência de nosso aluno, já que havíamos estado em suas casas, mesmo antes de conhecê-los.

Foram anos de reprovações contínuas sofridas por estes alunos das primeiras séries escolares, levando crianças à evasão escolar, que acreditavam - não ter capacidade para o estudo. As famílias se culpabilizavam e as coisas iam continuar assim. Essa era uma das discussões travadas em uma das teses do Encontro de Mendes ocorrido no ano de 1983 - a reitência - retenção dos alunos de forma persistente - principalmente na classe

⁷⁸ Profissional contratado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, que tinha como perfil ser um artista da comunidade atuando em uma ou mais linguagens artísticas: teatro, música, literatura, artes plásticas, etc.

de alfabetização-. Esse encontro mobilizou sessenta mil professores representados por suas delegações após discussões em todo o estado sobre a escola pública e foi o alicerce da proposta pedagógica dos CIEP's.

A escola de horário integral possibilitava a estas crianças terem um momento para a feitura de suas tarefas de casa, com acesso a livros, mapas e todo um acervo disponibilizado para elas. Além de outras múltiplas atividades, complementando o trabalho de sala de aula com recreações, esportes e atividades culturais. A metodologia de alfabetização passou a considerar o universo cultural do aluno, interessando-se pelo conhecimento que ele adquiriu em sua luta pela sobrevivência.

A construção da Proposta Pedagógica se baseava, portanto, em um conhecimento da comunidade do entorno e nas reuniões diárias que orientavam e discutiam as práticas.

Foram meses de muita conversa, muita insegurança, muitas lágrimas e muitos risos. Afinal, estávamos juntos pretendendo construir uma escola diferente.

Constatamos que a nossa vontade política não seria suficiente. Fomos à busca da competência técnica, frequentando os cursos de capacitação oferecidos pelo Programa Especial de Educação, a maioria realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro --UERJ. Assim, lendo, trocando informações, entre acertos e erros, fomos fazendo o caminho desta jornada. Ribeiro (1986) tem uma frase que sintetizava o espírito do nosso grupo de professores à época: "Só aprende quem se dispõe a rever suas certezas". (p.59)

Somente por meio das discussões do coletivo conseguimos enfrentar os desafios que a cada dia se apresentavam. Junto ao coletivo da escola desconstruímos muitos dogmas e desaprendemos muitas coisas para podermos mudar a prática pedagógica e atender de fato àquelas crianças. Uma das questões que desaprendemos é que não existe o bom e o mau, o certo e o errado, o bem e o mal, conseguimos aprender outros saberes e outras possibilidades que, por exemplo, incluíam a palavra diferente.

Hechert et al. (2001) percebe como fundamental, em decorrência de seu trabalho,

Criar espaços de discussão/análise que incluíssem profissionais, professores, merendeiras, secretárias, corpo técnico – e usuários (pais e alunos), com a perspectiva de socializar os processos que se davam na

escola e na vida e escapar das redes de isolamento e individualização (p.245).

Para que pudéssemos ensinar a norma culta para aquelas crianças advindas das classes populares, foi necessário, inicialmente, desenvolvermos a habilidade da linguagem oral. A fala do professor é muito diferente da que o aluno ouve e fala em casa, e muito mais próxima à que ele vai encontrar na escrita. O aluno necessita, sobretudo, falar, contando casos, comentando acontecimentos porque sua capacidade de comunicar-se fluentemente deve ser desenvolvida pela base do poder de raciocinar. Outro requisito importante para o aprendizado foram as estratégias pensadas pelo coletivo para que o aluno desenvolvesse certo grau de confiança e de apreço por si mesmo. E isto só é possível num ambiente onde haja respeito por sua família, por sua classe social, por sua fala diferente da norma culta. Por estarmos juntos, numa relação de permanente diálogo, conseguimos escutar o “ronco surdo das batalhas”⁷⁹.

Lá fora, faz misérias; é o rei da rua, mas na escola é um tímido que fracassa na vida escolar embora exiba as mais altas qualificações para a vida prática. Em alguns casos, chega ao caminho da delinquência, pela impossibilidade de ingressar no mundo da gente que fala bonito, come bonito, veste bonito (RIBEIRO, 1986, p.59).

Fechando os olhos, hoje, lembro-me de muitos rostinhos e de muitas histórias que me emocionam, porque por meio da educação, problematizando as questões que se sucediam, mas também acreditando que sabíamos o que seria melhor para eles, penso que interferimos no curso daquelas vidas. Assim como eles intervieram no curso de nossa estrada. Trazendo-nos outros saberes, outras lógicas e muitas vezes nos ensinando a olhar um acontecimento sobre outra perspectiva.

Foucault (1982), ao escrever a “Verdade e Poder”, refere-se ao professor como um intelectual específico⁸⁰ sucedendo ao que chamou de intelectual ‘universal’⁸¹, pois

⁷⁹ Fragmento de frase do final do texto do livro de Foucault “Vigiar e Punir” (2004, p.254).

⁸⁰ Intelectual “específico” segundo Foucault, foi um novo modo de “ligação entre teoria e prática” que a partir da Segunda Grande Guerra foi estabelecido. “Os intelectuais se habituaram a trabalhar não no “universal”, no “exemplar”, no “justo-e-verdadeiro-para-todos”, mas em setores determinados, em pontos precisos (...) a moradia, o hospital, o asilo, a escola, as relações familiares ou sexuais (...). E encontraram

“detém (...) a serviço do Estado ou contra ele, poderes que podem favorecer ou matar definitivamente a vida” (FOUCAULT, 1982, p.11). Mais adiante nos faz dialogar com a verdade quando afirma que: “É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de “ciência/ideologia”, mas em termos de verdade/poder”. (IBID., p.13)

O importante é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade (...) isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros (Ibid., p. 12).

Em nossas reuniões cotidianas quantas verdades foram produzidas e quantas decisões foram tomadas sob esta ótica (a verdade da necessidade da construção de banheiros nas casas que não o tinham, das crianças que precisavam ser encaminhadas para atendimento médico, das mães “omissas” que não compareciam à escola...), mas sempre na perspectiva de se construir uma nova situação de verdade, seja para o aluno, seja para as práticas da escola. E Foucault, como se a nos escutar conversando, analisa:

O problema político essencial para o intelectual é saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade (1982, p.14).

problemas específicos (...) muitas vezes diferentes daqueles do proletariado ou das massas. E, no entanto, se aproximam deles, creio que por duas razões: porque se tratava de lutas reais, materiais e cotidianas, e porque encontravam com frequência, mas em outra forma, o mesmo adversário do proletariado, do campesinato ou das massas (as multinacionais, o aparelho jurídico e policial, a especulação imobiliária, etc.)” (1982, p. 9,10).

⁸¹ Intelectual universal é conceito próprio do século XIX, começo do século XX, que indica, segundo Foucault, que “durante muito tempo o intelectual dito de esquerda tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal. Ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos(...) o intelectual universal derivou de uma figura histórica bem particular: o homem da justiça, o homem da lei, aquele que opõe à universalidade da justiça e à equidade de uma lei ideal ao poder, ao despotismo, ao abuso, à arrogância da riqueza” (1982, p.9,10).

A dominação cultural está nos projetos e práticas de educação de massa, como chamam Alvarez-Uría e Varela, uma pedagogia social com tendências uniformizadoras. Pois foi assim que fomos formatados nas Escolas Normais, preparados para formatar outro sem número de crianças e jovens, tudo em nome de uma proposta de vida ditada como correta, com suas verdades instituídas como inexoráveis, um continuar de dogmas herdados da Igreja.

Mas em nossas desaprendizagens coletivas procurávamos dar um cunho particular a cada ação ocorrida naquela escola, que tinha uma filosofia única, mas que únicas também eram as relações que se estabeleceram naqueles anos.

Uma coisa ficou: aprendi a ouvir os silêncios; a ler, em atitudes violentas, as resistências; a gostar da Folia de Reis; a reverenciar, respeitar e reconhecer a cultura e o saber que traziam. Aprendi a construir saberes a partir de outros saberes e tecer nesta rede outras práticas, outras possibilidades de construir conhecimentos.

Aos sábados a Biblioteca ficava aberta, o Centro Médico também e o grupo da Animação Cultural fazia trabalhos com a comunidade. A quadra estava permanentemente ocupada com jogos, casamentos, aniversários.

Hoje dirijo uma escola da rede particular de ensino que foi aberta em 1994 com o propósito de ser uma alternativa para os jovens da nossa cidade quanto ao encaminhamento de suas demandas por um espaço pedagógico de maior diálogo. A intenção era e é de haver uma sala de direção permanentemente pronta a receber propostas e de estar atenta a mudanças que se façam necessárias. O regimento e as normas da unidade escolar são discutidos anualmente com os alunos e os professores. A disposição espaço - tempo também. A última proposta feita pelos alunos ano passado foi que os blocos de aulas não ultrapassassem 1h e 30 minutos, sempre intercalados com intervalos e está dando bastante certo. Assim, a cada dois tempos de aula, há um pequeno intervalo para que o aluno possa sair de sala.

Esta experiência de discutir com os alunos os regulamentos é uma tentativa de resistir à forma vertical e piramidal com que a estrutura das instituições se apresenta,

fazendo parte da prática de tentativas para encontrar outros caminhos para vivenciar o cotidiano da escola, e a aposta é transversal como dizem Aguiar e Rocha:

O conceito de Transversalidade é utilizado por Guattari na elaboração teórica da psicoterapia institucional, durante a década de 60 (...) o autor define transversalidade como a superação de uma verticalidade (estrutura piramidal) e de uma simples horizontalidade (um certo ajeitar-se na situação), constituindo-se como um terceiro vetor. A transversalidade implica a ativação da circulação e dos agenciamentos enquanto produção de outros modos de ser, de sentir e atuar (AGUIAR E ROCHA, 2007, p.14).

As autoras apostam no conceito de transversalidade como contraponto ao 'centralismo democrático'. O prefixo trans conduz a uma nova forma de pensar a existência, liberada dos constrangimentos das disciplinas, das divisões entre os campos de saber. A aposta transdisciplinar é o pensamento que se produz no atravessamento das disciplinas, não no interior delas, mas entre elas.

Como completa Soares:

É preciso construir outros modos de operar sobre/com as práticas. E isso exige o esforço intuitivo de desmontagem dos problemas estabelecidos e a invenção de novos problemas, de novos modos de existência, produzindo outras/novas subjetividades (2006, p.4).

Uma aluna teve sua prova retirada porque a professora a viu colando. A aluna indignada foi à sala da direção dizendo que não havia colado. Os alunos da classe também afirmam que a aluna não copiou. Esse fato levou a aluna a manifestar o seu sentimento da sua fala não estar tendo crédito. Outros alunos em sala desestabilizaram a necessária concentração para a execução da prova.

As duas, professora e aluna, produziram suas verdades, a primeira diz ter observado a aluna na busca da informação que precisava para dar prosseguimento à sua avaliação e a aluna que diz não ter feito nenhuma anotação em sua prova que não fosse de seu conhecimento (a aluna havia olhado seu resumo para encontrar uma figura de

linguagem cujo nome havia esquecido). Por que a versão da professora teve que prevalecer?

Dois dispositivos em análise: produção de verdade e exame. O primeiro credenciaria, no caso citado, a fala da professora como verdadeira, considerando o instituído sobre a escola, com suas funções e hierarquias. Desta feita Foucault nos lembra que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. Para de fato dar ouvidos às duas falas, a da aluna e a da professora, há que se fazer um descentramento, se deslocar, passar pela escola reconhecendo-a como um espaço fabricado por tecnologias de poder. E deste local, deste ponto de vista, questionar as regularidades institucionais, como as regras já dadas. E a pergunta seria então: De que maneira operam essas verdades produzidas?

O segundo dispositivo nos remete a um dos instrumentos dessa relação disciplinar: o exame. O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, qualifica, classifica e pune. Ele supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder. O sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção que normaliza e a combinação deles no procedimento do exame. Para observar da margem é necessário um descentramento que permita algumas análises e outros questionamentos. Precisamos mudar a lógica perversa⁸² das provas. O que é a “cola”? É a apropriação indébita do conhecimento de outrem? Se for, a aluna consultando seus resumos, escritos com uma letra tão minúscula para caber muitas informações num mesmo papel, estaria tendo legitimada sua ação? Só a relação dialógica propicia a reflexão sobre as práticas e pode propor ações que nos desterritorializem, fazendo-nos sair de uma atitude naturalizada e buscar outras possibilidades.

Espero que essa luta de saberes contra os efeitos de poder do discurso científico, como pensa Foucault, tenha um encaminhamento favorável tanto àquele que se sinta hoje nos bancos escolares, sem imaginar a trama de relações e de forças de poder que

⁸² Lógica perversa, pois nas semanas de provas os alunos ficam doentes com maior frequência, e quando comparecem à prova, sentem dor de cabeça, dor de estômago, suam frio, choram, denotando um sofrimento semelhante aos tidos com os castigos da escola da palmatória, do crucifixo e agora do exame.

planejam seu comportamento como para o professor que também está atravessado e, por vezes, aprisionado pela lógica disciplinar. E que a escola sabedora de ser hoje uma instituição disciplinar, no contexto de uma sociedade de controle que lhe instrumentaliza, possa, à luz deste entendimento, buscar, como dizem Coimbra e Nascimento,

Suas práticas sociais como produtoras dos objetos, saberes e sujeitos que estão no mundo, apostando em outras formas de existência. Apostando na possibilidade da criação e da invenção, na provisoriabilidade das coisas, como nos aponta Foucault. (2001, p.4).

Referências

- AGUIAR, Kátia; ROCHA, Marisa Lopes da. *Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise*, 2007. Mimeo.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *A Microfísica da Escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre : FACED:UFRGS, v.21, n.2, p.31 – 42, jul./dez. 1996.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. *O Efeito Foucault: desnaturalizando verdades, superando dicotomias*. Rio de Janeiro: Artigo, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris: Minuit, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977 – 1978). São Paulo: M. Fontes, 2008.
- _____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HECKERT, Ana Lucia C. et al. *Educação e movimentos sociais: potencializando rebeldias cotidianas “menores”*. In: BARROS, Maria Elizabeth B. de. (Org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Espírito Santo: EDUFES, 1999.
- _____. *A escola como espaço de invenção*. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERZZO, Antonio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). *Clio-psyche hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- SOARES, Auriseane Gomes. *Construindo ferramentas para ir ao encontro dos saberes da experiência: novos olhares sobre a formação continuada*. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006. Rio de Janeiro. *Regulação educacional e trabalho docente*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Construções sociais da infância e da juventude*. Cadernos de Educação, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, jan./jun. 2007.

CONHECIMENTO SOCIOLÓGICO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: DILEMAS E PROBLEMATIZAÇÕES

Paulo Pires de Queiroz⁸³
Fagner Henrique Guedes Neves⁸⁴

Resumo

A diversidade cultural é um fato que exige de instituições e atores sociais a viabilização de instâncias de diálogos entre as culturas. E a construção do conhecimento escolar é um espaço onde tais diálogos devem ocorrer. Neste sentido, argumenta-se neste artigo que a construção intercultural do saber sociológico escolar é necessária ao alcance dos objetivos centrais do ensino de Sociologia, ou seja, o desenvolvimento discente das atitudes do estranhamento e da desnaturalização. Em vista disso, uma atividade pedagógica coerente com essa proposição será discutida: a visita aos Museus da República e do Folclore, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Conhecimento Escolar, Educação Intercultural e Ensino de Sociologia.

Abstract

Cultural Diversity is a contemporary fact which requires dialogical communications between the cultures at all the social institutions. This dialogues can be summarized by an only word: interculturalism. Sociology School knowledge is one of the spheres where interculturalism must be built up. In fact, intercultural education is a necessary condition to develop the sociological way of thinking, the main objective of High-School Sociology teaching. So, this article still purposes an intercultural educational activity at two Museums in Rio de Janeiro City.

Keywords: School Knowledge, Intercultural Education, and Sociology Teaching.

⁸³ Cientista Social. Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University – USA. Professor Adjunto da FEUFF e pesquisador do NECSHU/UFF e PENESB/UFF. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br.

⁸⁴ Cientista Social. Mestrando em Educação Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Pesquisador do NECSHU/UFF e do GECEC/PUC-Rio. E-mail: fagnerneves@id.uff.br.

Na pesquisa contemporânea sobre ensino de Sociologia desenvolvida no país, o conhecimento escolar permanece como problema ainda pouco explorado. No presente trabalho, este problema será abordado quanto aos seguintes pontos:

- (A) A construção intercultural do conhecimento escolar e
- (B) O desenvolvimento pleno das atitudes do estranhamento e da desnaturalização no ensino de Sociologia, papéis centrais a ser cumpridos pela disciplina na educação básica segundo as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Especificamente, procuraremos defender que a construção intercultural do saber sociológico escolar é necessária ao cumprimento dos citados papéis da Sociologia na educação básica.

Este trabalho está organizado em três partes além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira parte, será realizada uma breve reconstituição do debate atual travado entre as correntes conteudista e interculturalista acerca do conhecimento escolar e de seus termos constituintes. Na segunda, será delineado o argumento em favor da construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. E, na terceira, uma atividade pedagógica de caráter intercultural será problematizada: a visita aos Museus da República e do Folclore, no Rio de Janeiro.

Conhecimento escolar: campo de embates teórico-conceituais

O conhecimento escolar é um campo *polêmico* da pesquisa educacional contemporânea. São várias as correntes teórico-conceituais a marcá-lo atualmente. Abordamos neste artigo uma das discussões características desse conjunto de problemas e debates: o embate entre as visões *conteudista* e *interculturalista* acerca da constituição do saber escolar. Trata-se da oposição entre argumentos em defesa do conhecimento como, por um lado, um fator fundamental de inclusão social; e, por outro lado, como um espaço

ou instância de coexistência dialógica entre os diferentes referenciais culturais existentes na sociedade, um *lócus* de construção intercultural.

De um lado do debate acima enunciado estão aqueles que afirmam que a escola deve prover conhecimentos necessários ao desenvolvimento cognitivo e à inclusão de seus estudantes na sociedade do conhecimento. Esta é proposição comum a diversos pensadores educacionais contemporâneos, dentre eles o filósofo brasileiro José Carlos Libâneo (2012) e o sociólogo inglês Michael Young (2011).

Tanto Libâneo quanto Young sustentam seus argumentos na Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Ambos afirmam que escola é “lugar de se aprender conceitos, e que estes são fundamentos do desenvolvimento intelectual” (LIBÂNEO, 2012: p. 26; YOUNG, 2011: p. 7). A influência do pensador russo é também perceptível nas seguintes sentenças de Libâneo e Young:

Conceitos são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que [...] Vygotsky se referiu como ‘formas elevadas de pensamento’ (YOUNG, 2011: p. 08, grifo nosso)

Formas as quais possibilitam aos alunos se apropriarem “da cultura e da ciência acumuladas historicamente”, condição necessária à “reorganização crítica” das mesmas (LIBÂNEO, 2012: 26, grifo nosso).

Sob instrumentais teórico-conceituais propostos por Vygotsky, Libâneo e Young têm criticado os impactos negativos das reformas educacionais em seus países. O que os une neste processo é a defesa da importância social do conhecimento na formação discente. Ambos partem da premissa de Vygotsky de que existe *um* conteúdo de saber, um patrimônio cultural e científico acumulado pela humanidade, a ser adquirido e reelaborado pelos estudantes, com o necessário auxílio do sistema escolar.

Nas visões de Libâneo e Young, o conhecimento é considerado o cerne da educação escolar, uma vez que é elemento fundamental à justiça social. A produção de conceitos a partir da experiência vivida seria um instrumento de capacitação do sujeito a ser incluído na sociedade de modo crítico, contestador e transformador da realidade social estabelecida. Entretanto, estas proposições têm sido criticadas por autores que

compreendem as necessidades e as possibilidades de o conhecimento escolar tornar-se um espaço de construção intercultural.

Sob o ponto de vista de pensadores associados à perspectiva teórico-conceitual da educação intercultural (CANDAU, 2002; CANDAU & MOREIRA, 2008), não só a reorganização crítica da experiência e a produção de conceitos são objetivos fundamentais da educação escolar. É necessário também que os estudantes compreendam que todo conhecimento é historicamente construído a partir de diversos referenciais sociais e culturais. Nesta ótica, os saberes chamados de patrimônios da humanidade não seriam senão produto de uma construção ocidental disseminada pelo avanço global da economia capitalista industrial no mundo, e da aceleração do processo de racionalização da vida social, a partir do século XVIII. À luz da educação intercultural, propor a aprendizagem de um conhecimento sem discutir suas origens e seus processos de legitimação social, e curricular inclusive, seria *considerar conhecimentos que se originaram na civilização ocidental*⁸⁵ como universais, em prejuízo da conservação da memória e dos patrimônios culturais e científicos acumulados por outros povos.

Considerar como universais saberes relativos a sociedades e culturas ocidentais leva ao desperdício não só de conhecimentos como também de experiências sociais e culturais, passadas e presentes, caras a povos não ocidentais (SANTOS, 2002, p. 238). Nos termos da educação intercultural, este desperdício se efetivou na escola básica, em suas rotinas características e na construção de seus conhecimentos.

A escola básica que conhecemos é uma instituição social moderna e ocidental por excelência, constituída coerentemente com os ideais políticos, econômicos, culturais e epistemológicos da modernidade ocidental. Na ótica de Candau e Moreira (2008), a escola básica ocidental moderna

⁸⁵ Consideramos aqui o conceito de civilização ocidental proposto pelo cientista político estadunidense Samuel P. Huntington em *Choque de Civilizações*, como conjunto de saberes e experiências que historicamente estruturaram as sociedades da Europa Ocidental, de parte do Leste Europeu, e da América Anglo-saxônica. O Brasil faria parte da civilização latino-americana para o citado autor.

Sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento entre culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 161, apud CANDAU E MOREIRA, 2008: p. 35, grifos dos autores).

A escola tende a desconsiderar diversos referenciais epistemológicos, sociais e culturais não ocidentais nos processos de construção de seus conhecimentos. Nossa experiência escolar fornece evidências de um panorama semelhante a este: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles de cunho científico, é que marcam freqüente presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como os conhecimentos acumulados pela humanidade. Contudo, como Candau e Moreira declaram acima, o diálogo e a construção mútua entre diferentes culturas no conhecimento escolar são urgências contemporâneas em sociedades nas quais a diversidade e o contato entre culturas são dados inerentes e decisivos na construção de identidades e visões de mundo de todos os seus atores.

Compreendemos que os processos de reorganização crítica da experiência e de produção de conceitos sobre o real e a construção intercultural do conhecimento escolar e são pontos complementares. De fato, o desenvolvimento discente do senso crítico da experiência e de conceitos são dois dos principais objetivos da educação básica. Porém, esses objetivos são alcançáveis com apoio de conhecimentos que dialoguem com os referenciais culturais que perpassam os processos de socialização dos estudantes. Pretendemos desenvolver este argumento na próxima seção.

Problematizando a construção intercultural do saber sociológico escolar

Defendemos que a construção intercultural do conhecimento escolar é fundamental ao desenvolvimento do senso crítico dos estudantes diante suas experiências sociais e culturais. A construção de tal senso crítico pode ser compreendida através dos

conceitos de estranhamento e desnaturalização, presentes nas *Orientações Curriculares Nacionais* (Brasil, 2006) e, embora sem estas denominações, na reflexão de Octávio Ianni (2011) sobre o ensino de Ciências Sociais na educação básica.

Para os autores das *Orientações Curriculares Nacionais*, o *estranhamento* e a *desnaturalização* são definidos como papéis centrais a serem desempenhados pela disciplina escolar de Sociologia. O primeiro consiste em um processo de problematização das experiências sociais, de busca de explicações para os fenômenos sociais que sejam mais precisas do que as representações de senso comum. Já o segundo é um processo de resgate da historicidade e dos processos sociais de construção desses mesmos fenômenos, algo não possibilitado pelas concepções de senso comum, que tendem a tomá-los como ocorrências naturais.

Analogamente, nos anos 1980 Ianni argumentou que a escola pode proporcionar aos estudantes meios de crítica da experiência social e das explicações ordinárias sobre ela, o conhecimento do senso comum. Para o sociólogo marxista,

Um dos desafios que o professor (de Ciências Sociais) tem de enfrentar permanentemente, do primeiro ao último dia de aula, é trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. [...] É preciso fazer a crítica do senso comum, das noções estereotipadas e dos esquematismos que acabam naturalizando os fatos, dando-lhes aparência de prontos, acabados e certos (IANNI, 2011, pp. 329 e 332, grifo nosso).

Nos termos de Ianni (2011, p. 332), cabe ao professor de Ciências Sociais incentivar seus estudantes a “desenvolver uma visão crítica do senso comum”. Isto significa que a experiência e as visões ordinariamente disseminadas sobre a mesma devem ser postas em estado de suspeição, de questionamento. E os fatos sociais não são fenômenos “prontos, acabados e certos”, criados pela natureza ou surgidos do acaso: são fenômenos históricos e dinâmicos, elaborados e reelaborados por complexas teias de relações sociais, das quais diversos atores e instituições participam.

Com efeito, para Ianni uma “visão crítica do senso comum” não pode ser construída sem o questionamento do mesmo, e isto não corresponde senão ao

estranhamento. E dizer que fatos sociais não são fenômenos “prontos, acabados e certos” significa afirmar que eles tiveram uma origem e se processam na vida corrente, o que equivale ao processo de desnaturalização das concepções do social.

Em nosso ponto de vista, o desenvolvimento das atitudes do estranhamento e da desnaturalização está necessariamente articulado à construção intercultural do conhecimento sociológico escolar. Se diálogos entre teorias sociais e os referenciais sociais e culturais dos estudantes não ocorrerem no ensino de Sociologia, a construção discente de conhecimentos críticos e desnaturalizados de sua experiência social não será possibilitada.

Por certo, a maioria das teorias sociais que sustentam a construção do saber sociológico escolar diz respeito a questões e problemas relativos a sociedades modernas e ocidentais (sobretudo européias), bastante diversas dos contextos sociais e culturais nos quais nossos estudantes constroem suas experiências, identidades e visões de mundo. Diante deste quadro, pergunta-se: como incentivar o estudante a estranhar sua realidade social se muitas de suas experiências sociais e culturais não são levadas em conta na construção do saber a ensinar? Além disso, se não colocamos em questão o que vivemos em sociedade, como podemos questionar as concepções naturalizadas que aprendemos desde o início de nossa socialização? Proposicionar⁸⁶ a favor do estranhamento e da desnaturalização sem a consideração das origens ocidentais dos conhecimentos sociológicos e da tendência da escola em tomá-los como referenciais privilegiados na construção de seu conhecimento resulta em uma *contradição*: busca-se a elaboração de um senso crítico sobre a realidade social, a qual, todavia, não é significativamente tornada objeto de conhecimento sociológico na escola.

Faz-se necessário, então, que o conhecimento sociológico escolar seja tornado um campo (1) de reconhecimento do caráter histórico-social das teorias sociais e de (2) interlocuções entre estas teorias e os contextos sociais e culturais dos estudantes. Para tanto, pensar em alternativas pedagógicas coerentes com a viabilização dessas medidas e ao alcance dos objetivos centrais da Sociologia escolar é algo fundamental.

⁸⁶ Segue uma proposição lógica, formal e fundamentada.

A seguir, discutiremos alguns meios de viabilização da proposta de construção intercultural do saber sociológico escolar acima enunciada, debatendo com proposições contidas nas *Orientações Curriculares Nacionais* de Sociologia.

Construindo práticas pedagógicas interculturais no ensino de sociologia: o exemplo das visitas a museus

“[...] A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias ao campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (BRASIL, 2006: p. 105, grifo nosso).”

A passagem acima foi retirada do texto das *Orientações Curriculares Nacionais* voltadas ao ensino de Sociologia. Suas proposições claramente reúnem elementos conceituais de significação certamente intercultural, tais como expressões como “concepções do outro, do diferente” e da “compreensão de seus modos de ser” [Brasil, 2006, p. 105]. No entanto, quando as *Orientações Curriculares Nacionais* discorrem sobre “Pesquisa sociológica no ensino médio”, item no qual seus autores propõem o emprego docente de diversas linguagens pedagógicas na construção do conhecimento sociológico escolar, as menções ao conceito de cultura não vão além da citação sem justificativas do que entendem por cultura. Ou seja, há uma proposição compatível com a educação intercultural na etapa de fundamentação teórico-conceitual do documento, porém no momento em que a constituição do saber escolar é discutida em termos didáticos, *não* há menções à perspectiva compatível com a educação intercultural presente no fragmento acima grifado [idem, ibidem: p. 105]. Cabe, então, que se preencha tal lacuna,

estabelecendo interlocuções entre a acepção intercultural notada no citado fragmento e a construção de práticas pedagógicas no ensino de Sociologia.

Para tanto, as lógicas escolares tradicionais quanto a espaços, tempos e linguagens pedagógicas devem ser questionadas [Candau, 2002: p. 156]. Isto implica a redefinição do que se entende por aula: passando de rito de transferência monolítica de conteúdos derivados de teorias científicas, nos espaços-tempos da sala de aula e do ano letivo, a uma instância de aprendizagem ativa e dialógica, que se processa dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo e através de vários formatos lingüísticos presentes nas sociedades contemporâneas. De fato, o texto das *Orientações Curriculares Nacionais* indica algo semelhante. Seus autores assinalam as potencialidades educativas de espaços externos aos muros da escola e alheios aos tempos escolares tradicionais, assim como de linguagens textuais, visuais, audiovisuais e orais. O documento permite inferir a existência de quatro categorias de linguagens pedagógicas coerentes com esses espaços e tempos extra-escolares: (1) Pesquisas – entrevistas e análises documentais; (2) Realização de Excursões; (3) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs; (4) Análise de Imagens (BRASIL, 2006, p. 125 –132).

Os autores das *Orientações Curriculares Nacionais* defendem um emprego docente crítico dos recursos pedagógicos à disposição. O estranhamento e a desnaturalização não podem ser perdidos de vista por professores ao empregarem tais linguagens. Assim sendo, as pesquisas discentes não podem resumir-se a coletas de representações de senso comum sem termos que discriminem o que, por que, como, onde e com que atores sociais estas devem ser extraídas e como serão analisadas. Excursões a museus e parques ecológicos, leituras de livros didáticos, exposições de filmes e programas de TV e análises de imagens [fotografias, charges e tiras] não são meros dispositivos de ilustração do saber enunciado pelos professores, ou de quebra da rotina das aulas expositivas, mas ferramentas de construção de problemas e leituras alternativas acerca da realidade histórico-social. Todos estes movimentos certamente *são necessários*, porém argumentamos que *não são suficientes* ao pleno desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização. A reestruturação dos espaços, tempos e linguagens pertinentes ao

ensino e à aprendizagem tem de ir ao encontro da compreensão do conhecimento como resultado de uma construção intercultural na qual todas as culturas tenham espaço garantido como interlocutores das teorias sociais. O conhecimento sociológico escolar não pode estar à margem destas questões, caso contrário estará sendo constituído em sentido contrário ao alcance dos objetivos da Sociologia escolar.

Neste trabalho, discutiremos uma possibilidade pela qual o saber sociológico escolar pode ser elaborado sob a perspectiva da educação intercultural acima defendida: através de visitas a museus.

Museus são ambientes onde leituras do social podem ser problematizadas e postas em choque com o senso comum. São espaços nos quais há documentos que podem apresentar perspectivas dos processos histórico-sociais comumente não expostas pela escola básica.

Os Museus da República e do Folclore (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular), situados na mesma vizinhança, no bairro do Catete, Rio de Janeiro, são exemplos da potencialidade pedagógica de espaços alternativos ao *lócus* escolar. O Museu da República seria um espaço da memória cívica e política, dominante na construção do Estado Republicano Brasileiro. O Museu do Folclore, ao contrário, seria um espaço de experiências populares, sistematicamente estigmatizadas ou ocultadas nos currículos escolares.

Com efeito, uma primeira problematização da existência de uma hierarquização de conhecimentos conforme suas origens pode ser proposta aos alunos já ao chegar à rua onde os museus estão situados. O edifício no qual o Museu da República está instalado, sede do Governo Federal por décadas, é de arquitetura imponente e de fácil reconhecimento e acesso. O Museu do Folclore, por outro lado, é de arquitetura bem mais singela e seu acesso se dá por uma minúscula e pouco evidente passagem localizada a cerca de 50 [cinquenta] metros da entrada do Museu da República. Pensamos que esta configuração espacial *não* é aleatória. Ela exprime a relevância que os administradores do patrimônio histórico e cultural nacional conferem aos conjuntos de experiências sociais e culturais representadas pelos citados museus: maior importância às experiências cívicas e

republicanas, nas quais a participação das elites é valorizada; e menor, às experiências provenientes das culturas populares.

Os objetos no interior dos dois museus sugerem o contraste entre diferentes perspectivas sobre a construção da Nação, desde que os professores incentivem o aluno compreender os modos pelos quais os objetos estão situados no tempo e no espaço e quais são as significações socioculturais que eles possuem e que justificaram suas presenças nos locais. No Museu da República, os documentos legais, as fotografias, as coleções bibliográficas, as esculturas e as telas, *todos* estes objetos se remetem à memória da constituição e da hegemonia do Estado Republicano Brasileiro, dos papéis dos governantes e das elites na construção da grandeza e da soberania nacional e do alinhamento do Brasil a valores da modernidade ocidental como o progresso, a ordem e a racionalidade técnico-científica como princípios diretores de sua organização social. No Museu do Folclore, são vistos elementos como fotografias, utensílios, itens de artesanato em geral, vestimentas, músicas populares, cordéis etc., que representam diversas experiências [modos de saber, de fazer, códigos linguísticos] que, porém, *não* são lembradas pelo museu vizinho. Ao invés disso, estas experiências tendem a ser conhecidas pelos estudantes apenas dos pontos de vista cristalizados pelo senso comum e pelos currículos escolares tradicionais. O Museu do Folclore é um espaço que possibilita outros olhares acerca dessas experiências e a produção de questionamentos.

A visitação a dois museus marcados por termos e objetivos tão diferentes pode proporcionar um significativo exercício de questionamento dos conhecimentos e concepções sociais comumente presentes nos currículos escolares. Todas as experiências sociais e culturais populares brasileiras são abordadas no ensino de Sociologia? Ao se visitar o Museu do Folclore e se deparar com universos culturais comumente alheios ao saber escolar, pode-se perguntar: por que geralmente são ensinados conhecimentos sociológicos de origem europeia sem um diálogo destes com o universo de referências socioculturais dos educandos? Por que os estudantes das classes populares não são levados a refletir sobre muitos valores de origem popular que compõem as suas identidades socioculturais? Visitações a museus acompanhadas de atividades pedagógicas

em que estes [e outros] problemas sejam evocados e debatidos podem suscitar imagens de estranhamento dos conhecimentos sociológicos geralmente presentes na escola básica brasileira, e de reconhecimento dos processos sociais que envolvem a seleção dos saberes a ensinar. Portanto, o que *conta* para ser ensinado e aprendido deve ser objeto de problematização no ensino de Sociologia.

Há que se construir o conhecimento sociológico escolar no diálogo entre as teorias sociais com o vasto conjunto de experiências que perpassam os processos de socialização dos estudantes. Se este debate não for viabilizado, não haverá problematização nem a superação do senso comum na compreensão de fatos e processos sociais vividos, e sim a reprodução acrítica de conteúdos curriculares, em prejuízo da plena formação escolar dos estudantes. Contudo, há grandes obstáculos ainda a serem superados em favor da constituição intercultural do conhecimento sociológico escolar.

Não se pode perder de vista que elaborar práticas de ensino e aprendizagem em ambientes, tempos e linguagens alheias às rotinas tradicionais da instituição escolar continua, em geral, a esbarrar na falta de recursos materiais da escola, na excessiva burocratização das instituições educacionais e escolares e/ou a conhecida indisposição da escola em questionar suas próprias práticas e os conhecimentos que comumente apresenta aos estudantes.

Por outro lado, é também verdadeiro que, ainda hoje, vige no país um *modelo tecnicista de formação docente* que conduz professores à função de meros executores de programas curriculares elaborados por “especialistas” (QUEIROZ, 2012: p. 109). A substituição desse desenho por outro, de caráter crítico e intercultural, é tão importante quanto a própria reestruturação das práticas pedagógicas escolares na mesma direção. Neste outro modelo formativo, não se pode exigir a um professor de Sociologia a tarefa da mediação da construção discente do estranhamento e da desnaturalização, por meio de processos pedagógicos interculturais, se este mesmo docente é acostumado, desde a sua formação inicial, a reproduzir saberes sociológicos sem questionar suas origens, lógicas de legitimação e relevância social. Nestes termos, mudar o cotidiano do ensino e da aprendizagem também passa por mudar a formação de professores no mesmo sentido. O

mesmo entendimento acerca do saber que se busca inculcar nos educandos tem de ser construído por professores de Sociologia desde suas trajetórias no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Considerações finais

A escola não deve educar apenas para se apreender e reproduzir um conjunto de informações relativas a teorias sociais, e passar de ano. Educa, sim, com vistas à formação do senso crítico tanto ao que se ensina quanto ao que se aprende, ao reconhecimento das injustiças cognitivas e sociais e ao desenvolvimento de diálogos entre experiências sociais e culturais e os conhecimentos sociológicos. O conhecimento sociológico escolar construído coerentemente com tais objetivos pode favorecer a constituição de olhares críticos e desnaturalizados sobre a realidade social.

Por certo, a escola é lugar de se aprender conceitos e, de posse destes, elaborar juízos críticos sobre a experiência vivida. Porém, como alcançar tais feitos com uma concepção de conhecimento escolar na qual não se põe em questão *que* saber se ensina e se aprende? Defensores da escola como *lócus* do saber e da inclusão social enfatizam o valor do conhecimento como ferramenta transformadora da sociedade. No entanto, não enfatizam o caráter histórico-social do conhecimento e a participação dos referenciais sociais e culturais dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Decerto, o conhecimento escolar é campo no qual a produção de conceitos e de reorganização crítica da experiência devem ser possibilitados aos educandos. Porém, o que se buscou argumentar neste trabalho é que o alcance destas finalidades é possibilitado através do reconhecimento do caráter histórico-social dos conhecimentos sociológicos e a promoção de interlocuções entre estes saberes e o conjunto de referências sociais e culturais familiares aos estudantes.

Ademais, os espaços, os tempos e as linguagens pedagógicas devem ser coerentes com a proposta acima reiterada. Não obterá as finalidades da Sociologia escolar o

professor que não reestruturar suas práticas de ensino no sentido de trazer à tona o estranho, o diferente, e a partir disso, a desnaturalização e a crítica. Para tanto, aulas monolíticas e atividades pedagógicas que valorizem não mais do que memorização não são compatíveis com a educação intercultural. Visitações a museus, nos termos apresentados neste trabalho, foi um exemplo dos vários expedientes que os professores podem utilizar no sentido da construção intercultural do saber sociológico escolar.

Não é menos importante compreender que um projeto como esse enfrenta muitos obstáculos, representados por mazelas históricas da sociedade e da educação no país. Escassez de recursos, burocratização em excesso das rotinas educacionais e escolares, resistência de diversos atores à mudança nas práticas, na configuração dos espaços e dos tempos escolares, resistência à concepção do conhecimento como produto histórico-social e um modelo dominante de formação docente que ainda prepara professores reprodutivistas e acríticos. Estes são fortes apelos ao conformismo de educadores e educandos com as injustiças cognitivas e sociais. Contudo, apelos passíveis de serem enfrentados através dos termos epistemológicos, culturais e pedagógicos propostos.

Referências

- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias – Conhecimentos de Sociologia*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANDAU, V.M. *A Didática hoje: uma agenda de trabalho*. In: CANDAU, V.M. (Org.) *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- _____. MOREIRA, A.F.B. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: *Indagações sobre Currículo*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.
- HUNTINGTON, S. *Choque de Civilizações*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- IANNI, O. *O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus*. In: *Cadernos CEDES*, v.31, nº .85, set/dez 2011.
- LIBÂNEO, J.C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.
- QUEIROZ, P.P. *A pesquisa e o ensino de História: espaços/processos de construção de identidade profissional*. In: NIKITIUK, S. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2012 [8ª ed.].

SANTOS, B.S. *Para uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, L.H. AZEVEDO, J.C. SANTOS, E.S. (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2002. Disponível em < www.boaventuradesousasantos.pt >. Acessado em 15 de agosto de 2012.

YOUNG, M. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa do currículo centrado em disciplinas*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.º48, set/dez 2011.

AS TICS NA CULTURA ESCOLA POTENCIALIDADES NA APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

Arnaldo Vieira da Rocha⁸⁷

Lucia Silveira Leite Campos⁸⁸

Resumo

O estudo busca compreender a cultura midiática do jovem, no sentido de reorganizar as possibilidades de mediação pedagógica para o sucesso escolar. Também retrata as relações de inclusão digital que possuem os jovens do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia da cidade do Rio de Janeiro. O caminho traçado para realização da pesquisa descritiva foi o recorte do cotidiano desses alunos na interação com o ambiente familiar e comunitário. Para tal foi aplicado um questionário de questões abertas e fechadas, associado à observação participante no cotidiano escolar.

Palavras-chave: cultura midiática, mediação pedagógica, inclusão digital, tecnologias da informação e comunicação.

Abstract

The study tries to understand the media culture of the young, to reorganize the educational mediation possibilities for school success. Also depicts the digital inclusion relations with young people of the 6th and 9th grade of a municipal school on the outskirts of the city of Rio de Janeiro. The path to realization of descriptive research was the daily clipping of these students in the interaction with the family and community environment. For this a questionnaire was applied to open and closed issues, associated with the participant observation in school everyday.

Keywords: media culture, pedagogical mediation, digital inclusion, information and communication technologies.

⁸⁷ Artigo derivado da monografia do curso de especialização em Mídias na Educação promovido pelo PROINFO em Parceria com a UFRJ, 2012.

⁸⁸ Mestre. Docente da FEBF/UERJ- Docência na Escola Básica e Especialista da Educação, SE da Escola Municipal Roraima. e-mail vlusso@uol.com.br

Introdução

A cultura dos jovens como usuários das redes sociais está muito presente na vida de nossa comunidade escolar; seus hábitos revelam a prática de utilizar a comunicação informatizada como entretenimento. Esta realidade define o objetivo principal deste trabalho, que é estudar as relações que podem ser estabelecidas entre as tecnologias e o desenvolvimento de habilidades voltadas para a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

O estudo foi motivado pelas demandas de uma escola municipal da periferia da cidade do Rio de Janeiro em procurar respostas para as inquietudes dos seus docentes, diante das mudanças culturais provocadas pelos avanços tecnológicos sobre os estudantes de hoje.

Em termos específicos, seu objetivo é tentar compreender a cultura midiática do jovem moderno, no sentido de reorganizar as possibilidades de mediação pedagógica para o seu sucesso escolar, bem como retratar as relações de inclusão digital dos jovens do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados numa escola pública do Município do Rio de Janeiro.

Nos dias de hoje, a sofisticação do mercado de bens eletrônicos tem acompanhando *pari passu* os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação. Com base em uma propaganda intensiva e criativa, este mercado tem agregado aos usuários desses gadgets digitais, símbolos de prestígio e reconhecimento social. Suas mensagens publicitárias possuem um caráter claramente persuasivo, cujo único propósito é seduzir e conquistar novos usuários, em todas as faixas etárias.

O impacto das TICs nas relações sociais, principalmente na infância e juventude, tem sido alvo de muitos estudos que apontam alterações nas experiências pessoais, “na produção e utilização dos símbolos e práticas culturais” (LEHMANN, 2011, p. 68). Essas práticas são reveladoras de uma grande parcela de excluídos, por não terem acesso e domínio das linguagens e códigos, e nos desafiam a estudar os efeitos dessas relações na

educação e no desenvolvimento da subjetividade da nossa infância e juventude, conforme ressalta Lehmann (2011, apud GUTIERREZ, 2005: 66)

Embora estejam sendo inseridas nas universidades e escolas brasileiras, a utilização das Tecnologias e Mídias se confronta com um conjunto de barreiras que envolvem questões ideológicas, limitações econômicas e o desafio que representa a apropriação do saber e uso destes novos instrumentos. Sobrepor-se a este desafio requer não só identificar e suprir a demanda de uma infraestrutura e material tecnológico, mas mapear as necessidades, os recursos e domínios de conhecimentos para a utilização das mídias e a capacidade e habilidade para traçar caminhos de autoria e autonomia.

A cultura e as interfaces das TICs: um diálogo com os autores

Os autores estudados sobre a temática desta pesquisa (ALMEIDA, 2005; DUARTE 2012; LÉVY 1999; MELO 2007; MORAN, 2000) trouxeram discussões que ampliaram os olhares do cotidiano e possibilitaram o diálogo com os dados coletados, viabilizando o alcance do objetivo proposto de contribuir com novas mediações pedagógicas contextualizadas na cultura dos jovens.

As pesquisas de Duarte contribuíram para perceber a necessidade da intervenção pedagógica na conquista do pensamento reflexivo e nas habilidades abstratas de análise, crítica e síntese. Seus estudos enfatizam a relevância da educação formal e o papel docente nesta conquista.

Morin (1984), Moran (2000), Libâneo (2006) e Fanfani (2000) são pesquisadores cujos trabalhos dão sustentação teórica às percepções emanadas do diálogo com os jovens. O conjunto de idéias desses autores configurou importantes premissas nas relações que estabelecemos com a cultura de massa na contemporaneidade, uma vez que abrangem as maneiras de pensar, agir e vestir dos sujeitos, em suas preferências, escolhas e hábitos de consumo. Não nascemos prontos socialmente; nos formamos ao longo das relações estabelecidas nas instituições como a família, o grupo social, a escola, os meios de comunicação e informação.

Outro autor, Moran (2000) afirma a necessidade da reelaboração dos sujeitos no processo de aprender, pois “aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois, quando interiorizamos, quando nos voltamos para dentro, fazendo nossa própria síntese, nosso reencontro do mundo exterior com a nossa reelaboração pessoal” (p. 23).

Se nos transformamos ao viver num processo de interação constante com a cultura, construindo sentido para ela, principalmente na emoção que promove, numa dinâmica de produtor e reproduzidor. Como educadores temos que compreender o processo de subjetivação cultural, como indicam os estudos de Melo (2007) em que a autora afirma: “[...] assim pode-se entender o homem como produto de sua própria atividade e da atividade de outros sujeitos; através da ação mediada, o homem, ao mesmo tempo, se objetiva e subjetiva” (p.14).

Os autores nos convidam a investigar as relações entre os usuários e a formação de habilidades que aprofundam a destreza conquistada pelo acesso precoce, constante e desatento da geração nativa digital (PRENSKY, 2011). Isto ocorre porque somos sujeitos imersos numa cultura em transformação, principalmente na acelerada dependência tecnológica, assim enfatizada por Morin (2006) ao “considerar a cultura como um sistema que faz comunicar- em forma dialética uma experiência existencial e um saber constituído” (p. 77).

Os símbolos e práticas de reconhecimento social, que os jovens percebem como valorizados e de prestígio social, incluem o domínio das TICs como pertencimento a determinado grupo social. Este fato é demonstrado em Morin (2006) ao “conceber a cultura como realidade econômica, social, ideológica, etc. e religá-la, assim, às outras dimensões sociais” (p.79).

Os saberes que adquirimos ao longo do desenvolvimento natural e biológico que nos permitem crescer fisicamente, potencializar os órgãos perceptivos e nos capacitar para a convivência em diferentes grupos sociais, não são naturais, mas sim sociais formados por experiências transmitidas pelo sistema global. Segundo Morin (2006), a cultura ilustrada só contém os saberes das humanidades, letras e artes, formando um código refinado, um

sistema de normas – modelo que se derramam tanto sobre o imaginário quanto sobre o código de bem viver “(p.79).

Pretto (2008) nos indaga sobre o processo passivo de acesso às informações “como um mero (tele) espectador. É isso o que queremos? Seguramente, não” (p.77). O autor relaciona a influência da cultura digital em nossa infância e juventude:

Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as idéias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. Até mesmo os aspectos mais pessoais, como os rituais de namoro e casamento, entre outras práticas, têm a sua regulação alterada, dadas as novas formas de interação vivenciadas na cultura digital. (p.78).

São visíveis as alterações no comportamento dos jovens no culto à imagem, na reprodução de modelos bem sucedidos como ídolos e de objetos tecnológicos, celulares de multiusos, desde a câmara digital até o acesso à rede telemática. Muitos demonstram uma reprodução passiva consentida como caminho, validade de ascensão social e pertencimento ao grupo, crenças que precisam ser desmitificadas.

A infância, a juventude e as relações com as TICs

Não há como negar que as TICs influenciam o comportamento da juventude. Os jovens produzem experiências na vivência com os aparatos tecnológicos, bem como no consumo das propagandas que são exibidas nos diversos meios de comunicação. Nesse movimento, muitas representações são construídas; o imaginário de prestígio é reconhecido, fortalecido e incorporado. Portanto, os sujeitos formam-se em múltiplas culturas, criando maneiras de relacionamento e formas de incorporação de hábitos, nas

comunidades virtuais e no espaço presencial próprio das diversas instituições que vivenciam.

Várias pesquisas demonstram que os jovens tornam-se usuários do computador, ou de outros utensílios tecnológicos, pelo uso persistente nos diversos grupos sociais a que pertencem, configurando-se como autodidata nas habilidades tecnológicas de comunicação, principalmente, segundo Duarte (2012), nas atividades que proporcionam entretenimento.

Os celulares estão presentes na vida dos jovens com muita intensidade e são símbolos de prestígio. Nas salas de aula, burlam a legislação proibitiva do seu uso, bem como o de outros aparelhos sonoros, sendo assim, estão presentes os sujeitos no espaço escolar, ou seja, apenas seus corpos.

Essas formas de relacionamento são construídas pelos meios de comunicação, que elaboram e difundem valores, formas de viver, hábitos que afetam as identidades das pessoas, o sentido da vida, as relações humanas (LIBÂNEO, 2006, p. 31).

Uma constatação das percepções dos jovens contemporâneos, pelos docentes são as inquietudes, distrações e bipolaridade perceptiva. Ao mesmo tempo com fone, ouvem suas músicas, falam, dialogam, gritam, brincam, executam tarefas, manipulam seus celulares, enviam torpedos, respondem e reclamam com os docentes de que não conseguem ler, por estarem cansados de tanto estudar.

Temos verificado, no diagnóstico das turmas dos anos finais do ensino fundamental, que as horas de lazer ou ociosas dos estudantes são destinadas aos espaços da convivência social na rua, esquinas, locais públicos, como praças e *lan house*, quase sempre com os celulares presentes. Os jogos de videogame, filmes pela TV ou em DVD são preferidos, com mais frequência, na medida do crescimento da faixa etária.

Os resultados na formação humana são percebidos nas constantes indagações dos docentes em ressaltar o baixo desempenho dos jovens nas habilidades cognitivas de

compreensão, análise, síntese e avaliação. Libâneo (2006), ao estudar a cultura jovem, cita Sartori (2001), apontando as transformações no ser humano:

O predomínio do visível sobre o inteligível, no limite, leva ao ver sem entender, ao domínio da visão fragmentada sobre a visão de conjunto, afetando significativamente o trabalho dos professores. Para entender uma imagem, basta vê-la, ou seja, hoje o conhecimento do mundo é feito quase apenas em função das imagens, e os alunos se cansam quando precisam ler, fazer exercícios, discutir, participar de uma aula. O jovem e a criança, como animais simbólicos, recebem o primeiro molde formativo por meio de um instrumento feito de imagens, totalmente centralizado no ver. Indo mais longe: a televisão criou e está criando um homem que não lê, mentalmente entorpecido, um viciado no vídeo, alheio aos estímulos da leitura e do saber providos pela cultura escrita (p.30).

Neste processo de formação de identidade, a programação da TV atua como produtora de sentido para as vidas, gerando uma padronização aceita pelos seus pares. Assim, ser aceito pelo grupo passa por certas características dominantes nas personagens dos seriados e novelas de maior audiência.

No processo de escolarização, são percebidas mudanças significativas na ausência de concentração, na redução da atenção diante das habilidades de leitura e de compreensão da informação. Os fatos corroboram a afirmação de Libâneo (2006): “É que a televisão dispensa o exercício da palavra, do conceito e, com isso, pode atrofiar a nossa capacidade de abstração e compreensão”

Outros sinais de descontrole sobre o uso excessivo da internet são: a perda do controle do tempo, o isolamento social, a instabilidade emocional e o baixo rendimento escolar. Segundo Góes & Abreu (2009), “usuários abusivos do computador apresentam formas exacerbadas de vulnerabilidade pessoal, como baixa tolerância à frustração, baixa capacidade de enfrentamento social e de comunicação.” (p.49)

O cotidiano escolar dos Jovens na periferia da cidade do Rio de Janeiro

Ao penetrar no cotidiano de uma escola municipal da rede pública do Rio de Janeiro tomamos a cidade como cenário para a investigação da cultura dos alunos do 6º e 9º ano. Foram 83 jovens que responderam ao questionário aberto, além das observações da vida escolar. São usuários de aparelhos eletrônicos (celulares, mp3, iPhones, PCs etc.) e moram nos bairros da Região Leopoldinense, com baixo poder aquisitivo, são sujeitos representativos das consequências da ocupação desorganizada e degradante resultantes da expansão de moradias populares, a partir dos anos sessenta do século passado, fenômeno que se que acentuou nos últimos vinte anos.

Os efeitos do processo de desumanização do bairro são sentidos na convivência escolar, pois a infância e a juventude crescem limitados pela redução do espaço físico (uma praça e uma quadra), da oferta de atendimento às necessidades básica de moradia, saúde, lazer e cultura. Como consequência, o cenário degradante ramifica seus efeitos desumanizantes no interior da escola, nas relações com o espaço físico e pessoal.

No cotidiano das atividades que praticam, além de frequentar a escola, ressalta-se a dedicação de 31% ao uso do computador, além de 22% praticarem alguma atividade física ou esportiva, 26% demonstram preferência pelo espaço da rua, o quarto, dormir e nada fazer. É muito pequeno o quantitativo de atividades referentes à extensão de formação complementar à escolarização (cerca de 2%), conforme expressa o quadro abaixo:

Na leitura do gráfico 1, podemos perceber as marcas das diferenças sociais ao registrarem somente 0,60% de práticas de leitura e 2% que frequentam cursos de educação formal e informal. Instiga-nos considerar o quanto essas atividades colaboram para o acervo de idéias, bem como, as habilidades cognitivas, o pensamento abstrato reflexivo, a memória. Porém, os jovens assinalam um significativo tempo ocioso, que se faz inadequado ao desenvolvimento formativo, ético e cidadão. Portanto, percebe-se as consequências deste tempo entorpecido ao pensamento reflexivo, na ausência de práticas

de trabalho escolar, tais como atenção, concentração, persistência, na tentativa no ensaio e erro, nas aproximações sucessivas ou na decomposição do problema (DAVIS et al., 2008).

As diferenças de viver as experiências sociais constituem fator determinante na formação de subjetividade, colaborando para distanciar da produção de sentido na escolaridade, o porquê de estudar, conhecer e a perseverança na formação humana e profissional, derivando conflitos nas diferenças entre linguagem e saberes. Segundo Emilio Fanfini (2000), os desdobramentos da ação educativa na constituição dos sujeitos são insignificantes por “ressaltar que a contradição e o conflito entre cultura escolar e social é mais provável no caso dos jovens das classes sociais econômica e culturalmente dominadas” (p.10).

A presença dos aparelhos eletrônicos nas salas de aula é expressiva. As formas de comunicação predominantes são os celulares (71%), 26% utilizam torpedos e mensagens. Percebeu-se que estes aparelhos são extensão dos materiais escolares, pois eles os trazem para escola diariamente e utilizam seus aparatos eletrônicos. Sabem que existe lei, mas se mantém muito indiferentes às normas legais de proibição de celulares e outros aparelhos eletrônicos na escola.

A proibição do uso no interior da escola é deflagradora de muitos conflitos, contradições e questionamentos. Por um lado, a literatura e pesquisa lamentam tais medidas por ausência de formação docente que explore essas ferramentas, investindo no protagonismo juvenil. Por outro lado, as vozes dos docentes atuantes na escola evidenciam o desvio da atenção, concentração para o acesso à cultura, sensualidade, pornografia e apologia ao crime na idolatria às armas.

Dentro das salas de aula do sexto ao nono ano (cinco salas) há equipamentos eletrônicos para utilização da Educopédia⁸⁹, um datashow; um par de caixas de som; alguns netbooks, que estão disponíveis aos docentes na secretaria para serem instalados; e uma rede Wi-Fi, cujo uso é restrito aos docentes. Alguns poucos alunos conseguem acessar a internet via celular, através de provedor próprio ou mesmo da rede escolar. Seus sites

⁸⁹ Plataforma de aulas digitais do município do Rio de Janeiro, a Educopédia oferece ferramentas em diferentes linguagens complementares ao Currículo Oficial. Ação integra a política centralizadora e reprodutiva do trabalho docente.

preferidos são o YouTube, as redes sociais e aqueles impróprios a adolescentes na faixa de 11 a 15 anos. De fato, a maioria dos sites acessados versa sobre sensualidade, sexo, erotismo, pornografia, violência, apologia ao crime organizado, armas e drogas.

A comunicação pelas tecnologias da informação foi destacada com muita frequência, via rede telemática, as redes sociais. Entre elas, destacam-se o Orkut, com 55 %, o MSN, com 43%, Facebook com 52%. Por outro lado, os programas de interatividade que exigem maior domínio da escrita e seleção de informações tiveram menor preferência: somente 21% utilizam *blogs*.

Na escola em análise, foi decidida a criação de um *blog* para registrar o conhecimento produzido na visita ao Museu da Chácara, em Santa Tereza. A tarefa durante a visita ressaltava “ler” o acervo das imagens de Debret no século XIX, identificando as características das relações sociais, econômicas, de trabalho e culturais da época, bem como as transformações na contemporaneidade. Os alunos foram orientados pelos arte-educadores e docentes a problematizarem a paisagem do século XIX, comparando-a com a paisagem atual física, observada no local, da cidade do Rio de Janeiro e experiências vividas.

As dificuldades foram inúmeras, desde a postagem de imagens como as do registro escrito e de comentários no *blog*. A atividade se estendeu muito, por questões de falta de equipamento (o laboratório de informática encontra-se desativado), além das limitações da habilidade de compreensão, análise e síntese dos alunos.

Na pesquisa de Duarte e Neves (2012), as autoras procuram pistas sobre o domínio da autonomia nos usuários das TICs:

Não há evidências até o momento de que autodidaxia tecnológica se traduza, automaticamente, em autodidaxia cognitiva; os jovens dominam, sem a mediação de adultos, o uso de TI, mas não dominam, sozinhos, as tecnologias do pensamento abstrato/reflexivo, que são a base da autonomia intelectual. A autonomia intelectual na relação com TI exige a superação dos automatismos expressos na mera transposição de conteúdos entre diferentes suportes, prática regular entre os usuários da rede, implica ultrapassar o consumo crítico em direção à produção autoral e pressupõe a capacidade de realizar análises, interpretações e ressignificações dos conteúdos disponíveis nos ambientes digitais que tornem possível uma apropriação singular, pessoal (ainda que socialmente construída) dos mesmos (2012, p.6).

Convém evidenciar as percepções de indícios que confirmam estas argumentações ao apontarem que 72% utilizam os computadores para estudar e solucionar tarefas em programas de informação como: Google, Wikipédia e Educopédia. A pesquisa é realizada na medida que encontrem as respostas para copiarem. Inúmeras vezes os discentes realizam pesquisa no único computador da sala de leitura disponível aos alunos (existem três, mas dois aguardam peças de reposição da SME). Os notebooks destinam-se aos docentes para lançarem as tarefas rotineiras de frequência, planejamento e controle do rendimento.

Duarte e Nunes (2012) ressaltam algumas habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento do pensamento abstrato/reflexivo, tais como “julgamento”, isto é, conferir a credibilidade de informações das fontes; “inteligência coletiva”, comparar e compartilhar noções e inovações. Existem ainda outras oito habilidades a serem construídas por uma ação intencional, formal. Esta “tarefa da escola, hoje, com vistas à formação intelectual dos estudantes é, fundamentalmente, criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessas capacidades” (DUARTE *et al*, 2012, p.7).

Indagados sobre a frequência em algum curso de informática para aprender as linguagens os alunos, demonstraram que apenas 30% cursaram ou cursam a formação. Ela é oferecida na sua maioria na comunidade por ONGs. Os dados apontam que um grupo expressivo (10%) frequentou a Escola de Informática e Cidadania oferecida pela empresa White Martins, localizada às margens da Avenida Brasil, em Cordovil, na própria empresa,

em uma sala destinada ao curso com funcionários voluntários da mesma para administrá-lo.

Outro exemplo de oferta está na Ação Comunitária do Brasil-Cidade Alta. Ambos os cursos oferecem à comunidade escolar noções de informática básica. Para tanto, realizam propaganda através de panfletos nas turmas e integração com uma docente. Na persistência pela parceria com a escola, ambos procuram manter um diálogo constante, mas acentuam a irregularidade na frequência e abandono do curso pelos alunos. Na White Martins, na última turma oferecida em agosto, a dinamizadora realizou uma reunião com os responsáveis no início do curso para fortalecer a parceria e combater a evasão.

Os dados abaixo também apontam o autodidatismo de 67%. As pesquisas de Duarte e Neves relatam a presteza tecnológica pelo uso constante e precoce por ensaio e erro das TICs. Tornam-se habilidosos sem compreender seu uso, bem como, distanciam-se da formação do pensamento reflexivo-abstrato e da produção da autonomia.

No cotidiano escolar está presente a inovação da atual política municipal de apoio ao trabalho docente, como se percebe, nos cadernos pedagógicos, nas disciplinas básicas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História). São os desdobramentos das orientações curriculares municipais que determinam o cumprimento do currículo oficial, bem como atuam na centralidade e controle das ações pedagógicas, efetivadas pelas provas bimestrais para toda a rede.

Os cadernos pedagógicos foram assinalados por 51% dos alunos como fonte de consulta, mas também os livros didáticos são expressivos na validação do acesso ao conhecimento; 63% dos alunos afirmam que consultam os livros para resolver tarefas.

Ao serem indagados sobre suas preferências por alguma ferramenta para resolver as tarefas escolares, alguns alunos destacaram que o livro e o caderno pedagógico são os seus preferidos, porque resolvem os exercícios solicitados pelos docentes, enquanto os sites de consulta na internet atendem às necessidades de pesquisa propostos. Além de serem a base para as avaliações bimestrais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A linguagem visual, muito presente na cultura dos jovens, passa a ser atendida, por alguns docentes, através da Educopédia, principalmente nas disciplinas de Matemática, História e Geografia. Porém, as dificuldades técnicas no acesso à internet e a instabilidade de mantê-la funcionando são tão frequentes que têm desestimulado a sua utilização em sala de aula. Este fato tem gerado um enorme descontentamento entre os estudantes, uma vez que, para alguns deles, esta é a única oportunidade de expressarem suas habilidades técnicas na solução de suas questões e de atender suas necessidades perceptivas visuais e sonoras, num crescente mundo interconectado diante de novas conexões e interações cibernéticas (LÉVY, 1999).

A presença do computador, e sua utilização como ferramenta pedagógica para promoção de aprendizagem, é um fato apontado por 53,4% dos alunos. Porém, 93,4% afirmam utilizá-lo de diferentes formas, em particular, para a comunicação social, no fortalecimento das relações sociais, bem como, para o lazer, no desenvolvimento de suas emoções e sentimentos.

Muitas vezes, o computador é identificado pelos estudantes como um grande mobilizador de permanência na rede, isto é, como um poderoso instrumento que lhes proporciona a oportunidade de navegar sem objetivos definidos, movidos apenas pela “embriaguez” provocada por imagens e sons que, eventualmente, podem satisfazer suas necessidades de inclusão e pertencimento.

Diante desta realidade, evidencia-se que o sentido produzido pelos alunos na relação com o computador está associado à necessidade de comunicação social, do culto da imagem, do narcisismo e do lazer irreverente e desrespeitoso. Um exemplo disto está no aumento dos casos de *bullying* através das redes sociais, onde os estudantes utilizam os recursos cibernéticos para “zoarem” ou resolverem seus desafetos nas relações presenciais do cotidiano escolar. Além disso, eles insistem em permanecer ouvindo músicas, em jogar e a assistir vídeos no Youtube.

Tudo isto contribui para afastá-los da busca por novas aprendizagens e por caminhos que os levem a mobilizarem-se para a desmistificação da produção das mídias e

a serem protagonistas das comunicações que democratizam os “saberes” que a humanidade acumulou, de modo a contribuir para serem mais humanos.

Embora tenham assinalado que fazem uso do computador em suas residências (54%), em outra questão demonstraram terem liberdade de uso, sem fiscalização ou qualquer censura no limite de horário (63%). Além de muitas cenas de alunos dormindo em sala de aula, pela manhã, a observação de conversas durante o recreio, permitiu observar que os adolescentes exaltam suas agilidades em permanecer muito tempo conectados à internet, assistindo a filmes na TV e a frequência nos bailes funk. Seus relatos estão associados às temáticas da cultura da violência e da pornografia, e são muito expressivos, isto é, muito carregados de emoção, inventividade e criação, tanto na linguagem verbal quanto corporal.

Os responsáveis pelos estudantes relatam, nas reuniões de pais, suas limitações no controle das tecnologias, principalmente no uso da informática e da internet. Evidenciam desconhecer o conteúdo de acesso ao computador por estarem no trabalho numa jornada muito extensa. Eles relatam estarem investindo na compra de aparelhos que capacitem seus filhos para o mercado de trabalho, que os incentivem a permanecer em seus lares e que, também, lhes deem acesso ao conhecimento e lhes proporcionem melhoria no rendimento escolar. A pesquisa demonstrou que um número muito reduzido de responsáveis conhecem os mecanismos de controle de acesso à internet, disponíveis no mercado, para limitar e acompanhar o que seus filhos realizam em seus computadores.

Considerações

Com esta pesquisa tentamos refletir sobre a cultura midiática dos jovens moradores da periferia da cidade do Rio de Janeiro e perceber indícios do quanto é preciso decifrar códigos de um novo campo da comunicação e interação virtual, através do qual os jovens de hoje em dia se comunicam e investem muito tempo de suas vidas. Este retrato sugere pistas para a organização de práticas pedagógicas que utilizem e explorem as TICs

como ferramentas de aprendizagem, principalmente na consolidação das habilidades reflexivas/abstratas.

A investigação apresenta vestígios de uma grande diversidade de situações no acesso ao mundo da telecomunicação e informatização. São culturas diferentes que retratam a predominância do uso internet, principalmente no que tange à necessidade de comunicação social e ao sentimento de pertença aos grupos que legitimam o reconhecimento social pelo poder cultural de prestígio, agregado aos produtos eletrônicos e uso da informatização.

No cotidiano escolar, travamos muitas lutas para mantermos o diálogo, a sedução pelo conhecimento e a formação de habilidades e competências. Dentro deste contexto e considerando democratização dos saberes e conhecimentos que a humanidade consolidou em um patrimônio material e imaterial para transmissão às novas gerações, espera-se que o jovens de hoje em dia possam compreender o mundo que está sua volta, desmistificar os meios de comunicação e a sociedade de consumo, e tornar-se mais humanos, mediante sua inserção produtiva e cidadã em sua sociedade.

Por fim, esta pesquisa lança novos olhares entusiasmados para o que dizem os cerca de 90% de alunos que manifestaram a vontade de continuar estudando para aprender melhor, ter educação e um futuro melhor; de passear e respeitar os professores; e de ser bons alunos. Muitos deles apresentam sonhos baseados em profissões atuais de prestígio, como jogador de futebol, artista, cantor e ator, mas também numa formação profissionalizante e superior.

Embora seja desmobilizador, desesperançoso, desarticulador, aliado às condições precárias de material das tecnologias da informatização, à redução de profissionais capacitados, às imposições do sistema educativo no controle de verificações sistemáticas e do currículo mínimo, o retrato da cultura digital dos alunos aponta decididamente pela necessidade da continuidade da profissão docente. Esta realidade requer a busca de brechas para penetrar nas contradições que o sistema oferece e nas culturas que nossos jovens apresentam.

É importante reconhecer que nossos alunos estão imersos na sociedade do conhecimento e diante de novos requisitos de aprendizagem e formação de habilidades para gerir o conhecimento. Segundo Juan I. Pozo (2010), necessitamos de novas formas de alfabetização, principalmente a visual, literária, gráfica, informática, científica e também as competências cognitivas.

É necessário superar as habilidades tecnológicas que são demonstradas na destreza do domínio técnico de manuseio dos aparelhos tecnológicos e informatizados para avançar nas habilidades de compreensão, comparação, análise e síntese para apreensão do conhecimento.

Esse processo exige investimentos na mediação docente no monitoramento e na criação de estratégias de domínio das relações que se estabelecem entre a ação cognitiva envolvendo o pensamento e o conteúdo. Nesta direção, as autoras Neves Duarte (2008) consideram que “o domínio das tecnologias tem que favorecer os processos metacognitivos que permitem uma análise crítica das informações e, o mais importante, pressupõem a socialização (sociabilidade)”(p.777).

Referências

ALMEIDA, M. E. B., MORAN, J. M. (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação. Salto para o futuro*. Brasília: MEC, SEED, 2005. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf

DAVIS, Claudia, NUNES, Marina M.R., NUNES, César A.A. *Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática*. In: Cad. Pesqui., vol.35, nº. 125. São Paulo: May/Aug., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200011.

DUARTE, Rosalia; NEVES, Maria Aparecida Campos Mamede. *O Contexto dos Novos Recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação e a Escola*. Educ. Soc.: Campinas, vol. 29, no 104 Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0729104>.

FANFANI, Emilio Tenti. *Cultura Jovem e cultura escolar*. In: Seminário “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 7-9, junho 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>.

GOES, Dora Sampaio; ABREU, Cristiano N. de. *Os riscos do excesso de exposição ao mundo virtual*. Revista Pátio, Porto Alegre, RGS, Artmed, nº 51, AGO/OUT 2009.

LEHMANN, Lucia de Mello e Souza. *Tecnologias, Mídias, Educação: Tensões e Aproximações*. Revista eletrônica ALEPH, v. 5, nº 15, agosto, 2011. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista15.pdf>.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBANEO, José. *Cultura Jovem, Mídia e Escola: O que muda no trabalho dos Professores?* Educativa. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação*. Petrópolis. Vozes, 1995.

MELO, Maria Taís de. *Processos de Objetivação e Subjetivação em Ambientes de Ead*. Revista Acadêmica e-educ@ção virtual - UNIVAL V.1, nº3, Jan/Jun 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas-São Paulo: Ed. Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – 1I- Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. *Cultura de Massas no século XX: o espírito do tempo – 2I- Necrose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

POZO, Juan Ignácio. *A Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs. Guia do Cursista. Brasília, MEC-SEEDA, 2010, p.60-63.

PRENSKY, Marc. *Imigrantes digitais*. São Paulo: Folha.com. out/2011. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/international/leia%20entrevista%20do%20autor%20da%20expressao%20imigrantes%20digitais.pdf>.

PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A. (orgs). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <http://www.rn.softwarelivre.org/alemdasredes/wp-content/uploads/2008/08/livroalemdasredes.pdf#page=75>

LÓGICA PUNITIVA NAS PRÁTICAS DO CONSELHO TUTELAR E DA ESCOLA

Estela Scheinvar⁹⁰

Resumo

Dados empíricos das escolas indicam que as estratégias de controle constituem as práticas do conselho tutelar. Malgrado o discurso de defesa da garantia dos direitos, a lógica punitiva disseminada nas relações cotidianas captura as suas práticas. A tensão entre controle e liberdade está presente em mecanismos que povoam a escola. A norma, como fundamento da sociedade liberal, opera por meio de dispositivos disciplinares, sustentados no paradoxo entre o discurso de garantia de direitos que justifica a obrigatoriedade escolar e as práticas punitivas que sustentam os direitos.

Palavras -Chave: Escola, Conselho Tutelar, Controle Social

Resumen

Datos empíricos de las escuelas indican que las estrategias de control constituyen las prácticas del consejo tutelar. A despecho del discurso de defensa de la garantía de los derechos, la lógica punitiva diseminada en las relaciones cotidianas captura sus prácticas. La tensión entre control y libertad está presente en mecanismos que pueblan la escuela. La norma, como fundamento de la sociedad liberal, opera por medio de dispositivos disciplinarios, sostenidos en la paradoja entre el discurso de garantía de derechos que justifica la obligatoriedad escolar y las prácticas punitivas en que se envasan los derechos.

Palabras clave: Escuela, Consejo Tutelar, Control Social

⁹⁰ Socióloga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ. Socióloga do Serviço de Psicologia Aplicada – UFF (www.infancia-juventude.uerj.br): scheinvar@ig.com.br

INTRODUÇÃO

...vimos analisando as leis, as normas, os regulamentos, os pareceres, as resoluções, enfim os dispositivos legais que com seus contornos políticos, culturais, econômicos e educacionais representam artefatos que mesmo quando decaídos como letras mortas constituem com os documentos congêneres dimensões de uma cartografia política da educação escolar que não é indiferente nem mesmo àqueles que fora da escola, a tomam como referência, desejando nela entrar.

Célia Linhares (2010a)

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) propôs a criação de conselhos tutelares em nome da desjudicialização do atendimento à população alvo do antigo Juizado de Menores. Definiu-se nessa lei que, o que passou a se chamar Juizado da Infância e da Juventude, atenderia apenas casos que requeressem julgamento e não aqueles que demandassem uma abordagem social, como era usual. Uma ideia figurativa, claro está, tendo em vista que a maioria absoluta dos atendidos pela justiça infanto-juvenil apresenta demandas que provêm de necessidades econômicas definidas como problema social. Poucos são os casos em que as famílias não são pobres⁹¹. Assim sendo, a ideia de retirar do banco dos réus as questões socioeconômicas é potente em sua perspectiva reivindicativa. Ou seja, em vez de ser julgada, a população teria no conselho tutelar um espaço para reivindicar direitos, para lutar ou exigir as condições necessárias à garantia dos direitos fundamentais definidos em lei.

Mas não é isto que vemos ocorrer nos conselhos tutelares. Poderia dizer que, em vez de retrain a prática judiciária, ela se ampliou para o campo da garantia dos direitos e dos serviços de assistência. Agora, em nome da lei, não só o Poder Judiciário ameaça a população de puni-la, mas os serviços em nome da garantia dos direitos também. Constatamos, em contato com escolas de Ensino Fundamental, o temor ao conselho tutelar por parte de trabalhadores, estudantes e seus responsáveis. Pesquisar esta produção tornou-se meu objeto de pesquisa nos últimos anos, visando a problematizar a relação entre a escola e o conselho tutelar. Para tanto, em uma das etapas do projeto,

⁹¹ Dados sobre este particular podem ser encontrados nos livros *PIVETES: a produção de infâncias desiguais* (NASCIMENTO, 2002) e *Adoção: de menor a criança, de criança a filho* (AYRES, 2008).

foram realizadas entrevistas com diferentes segmentos que compõem a escola⁹² e, a partir delas, este texto apresenta análises das falas de estudantes e de profissionais de escolas de Ensino Fundamental do município de São Gonçalo (RJ).

Os estudantes foram entrevistados nas portas de escolas, na medida em que saíam ou entravam. A pesquisa foi apresentada a eles de forma breve e, quando manifestavam acordo em colaborar, respondiam a questões que foram gravadas, se assim o permitiam.⁹³

A partir das questões apresentadas aos estudantes o diálogo foi aberto para que se expressassem livremente, pois de maneira geral havia, por parte deles, tanto o interesse em conversar, quanto certo constrangimento em face de perguntas que lhes pareciam inusitadas. Pensar os direitos e deveres foi um exercício que surpreendeu a todos. Parecia não terem pensado sobre o assunto ou, quem sabe, não terem pensado que este assunto pode ser pensado ou, também, que tenha a ver com eles. Apenas existe, na forma como é entendida qualquer lei: naturalizada. Em relação ao conselho tutelar, havia certa insegurança em declarar alguma aproximação a esse estabelecimento, pela carga punitiva com que é referido. As falas eram cuidadosas para que não fossem confundidos com “aqueles que vão ao conselho tutelar” ou para que ficasse claro que, se eles tivessem ido, teria sido por algo pontual e moralmente aceito, como um processo administrativo, e não por sua conduta. O sentido criminalizador dos que vão ao conselho tutelar prevalece nas entrevistas, distanciando-se da ideia de um lugar de luta, reivindicação, de ressarcimento de um direito violado.

Os trabalhadores da escola, diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos e alguns professores foram abordados com muita dificuldade: marcar um horário e, uma vez marcado, estarem disponíveis para serem entrevistados, tornou a realização das

⁹² As entrevistas foram realizadas pelas bolsistas do projeto. Entrevistaram os trabalhadores da escola Alan dos Santos, Aline de Mello Dias, Mariana Cardoso de Melo, Roberta Machado de Sousa e Sabrina Diamantino, no ano de 2008. Os estudantes foram entrevistados por Tailane Rodrigues e Paula Luciana, no ano de 2009.

⁹³ As perguntas que nortearam o diálogo foram: 1) Qual a sua idade e a sua série? 2) O que você acha do conselho tutelar? 3) Como é o conselho tutelar para você? 4) Você conhece seus direitos? 5) Quais são os seus deveres? 6) Você conhece alguém que tenha ido para o conselho tutelar? Em caso positivo, por que foi?

entrevistas uma tarefa árdua e prolongada. Idas e vindas sem que os bolsistas fossem atendidos ampliaram o cronograma originalmente planejado e impediram que estendêssemos as entrevistas a trabalhadores com outras funções e a mais professores, pois sempre estão ocupados em turmas ou em suas atribuições e correndo no horário de saída.

A entrevista aos trabalhadores não contava com perguntas fixas, mas com uma apresentação da pesquisa, a partir da qual se pedia que falassem sobre a relação entre a escola e o conselho tutelar. Os entrevistadores iniciavam o diálogo pedindo que informassem a sua idade e série (ano) ou perguntando a opinião sobre a criação do conselho tutelar. A partir das respostas dava-se continuidade à conversa. Portanto, alguns se restringiram à relação que têm com o CT, havia os que falavam da relação de seus colegas ou de outras escolas com o CT e outros, ao falarem do CT, abordavam mais a relação da escola com os estudantes e suas famílias. Tais entrevistas – fontes primárias da pesquisa – nos mostram como as práticas sociais têm efeitos diversos, apresentados pelos entrevistados, espontaneamente, por meio de temas como: família, criança, adolescente, escola, conselho tutelar, violência e negligência.

As falas aqui registradas são discutidas como experiências de vida e não como discurso enquadrado em parâmetros de verdade. Longe da pretensão de julgar a vivência dos segmentos da escola que foram entrevistados, as respostas tornaram-se analisadores das relações produzidas com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Não se tratava de julgar as respostas, mas de entendermos os sentidos que estão presentes na escola, que também foram sendo produzidos por ela. Como observa Linhares (2013): “A insuficiência na percepção e na acolhida destes percursos instituintes de aprendizagem acabam por enfraquecer a escola, desvitalizando-a.” Ouvir o que cada um tem a dizer, as compreensões que habitam a escola, é um movimento instituinte, de acordo com a autora:

Aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as

alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem. (LINHARES, 2010b, p. 815).

Trazer a fala espontânea não é uma prática leviana, pois entende-se que ela sempre é uma produção histórica, por meio da qual as linhas, os movimentos, os interesses que a produzem são colocados em análise. Nesse sentido, como diz René Lourau (1993): "dar-se-á o nome de analisador àquilo que permite revelar a estrutura da instituição, provocá-la, forçá-la a falar" (Lourau, 1975, p. 284). Referir as falas como analisadores é uma forma de desconstruir os determinismos acusatórios e mergulhar nos atravessamentos concretos, valorizando a vivência dos entrevistados ao torná-la uma forma de rastrear processos que produzem as relações em sua singularidade e não como padrão ou norma.

Portanto, não há a possibilidade do normal ou do desvio, de erro ou acerto, mas colocam-se em análise relações de poder produzidas a partir de dispositivos criados com uma lei muito valorizada no contexto da abertura democrática no Brasil em fins do século XX, após anos ditatoriais. O ECA, como toda lei, é um instrumento de exercício de poder e os seus efeitos se fazem sentir nos diferentes âmbitos da vida diária de crianças e adolescentes, sobretudo na escola, a qual tornou-se, para os que têm idade entre os 6 e os 14 anos, uma obrigação.

Contrariamente ao uso corrente do conceito "poder", Foucault frisa não tratar-se de uma coisa, de uma instituição, de um lugar, mas de uma relação:

O poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser examinado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão, sempre, em condições de o exercer e de sofrer a sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder: são sempre centros de transmissão. (FOUCAULT, 1985, p.142)

A fala de estudantes ou de trabalhadores da escola, quando perguntados sobre a relação central ao Estatuto da Criança e do Adolescente, qual seja, a garantia de direitos, é uma experiência atravessada por relações de poder. Não porque alguém “superior” lhes diz o que é um direito, mas porque a sua experiência em relação ao que é a garantia de direitos faz deste conceito uma realidade, uma forma de vivê-lo, uma concepção concreta, uma produção tão verdadeira como qualquer outra, sem submetê-la a hierarquias desqualificadoras.

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1984, p. 14).

Como campos abertos pelas respostas, são apresentadas a seguir algumas análises a partir das entrevistas realizadas. Não são sentenças, não são juízos, mas possibilidades interpretativas e, nesse sentido, instituintes; a continuidade de um diálogo estabelecido no momento em que as entrevistas foram feitas, estendendo as provocações que elas possam vir a produzir em cada um dos seus leitores.

Direito como dever

Mas, há muitas margens neste rio que chamamos de vida. Assim, em outras bordas, menos visíveis e audíveis, vicejam críticas a essa política hegemônica, inventada na Grécia e que tantas maravilhas produziu, mas que não está isenta de contradições e terrores que precisam ser enfrentados: nela só cabem alguns. (Célia Linhares, 2006)

Uma das questões levantadas pelas entrevistas aos estudantes foi o que se entende como direito: o que é? Tal conceito lhes diz respeito? Têm direitos? Ou seja, interessava à pesquisa saber o que significava esse conceito central ao Estado brasileiro contemporâneo; se eles encontravam alguma associação com as suas experiências

cotidianas; se o relacionavam ao Estatuto da Criança e do Adolescente e, em particular, se localizavam o conselho tutelar como um equipamento social relacionado aos direitos.

De maneira geral as respostas mostravam conhecer o termo, mas apresentavam, também, uma grande dificuldade para relacioná-lo com a sua vida. Seja por não terem conseguido localizar a presença de direitos em suas relações, por considerar que o que é chamado de direitos está longe de suas expectativas ou que os direitos indicam problemas deles – dos entrevistados – por serem eles os que têm que produzir/merecer tais direitos. O fato é que este foi um tema que pouco instigou o diálogo. De forma sucinta, mas contundente, as respostas nos fazem pensar:

“Não!”

Esta é a resposta recorrente dos estudantes, quando perguntados se têm ou conhecem os seus direitos. Desnaturalizam a idealização dos direitos como uma grande conquista.

Ao afirmar que sabe o que é um direito e dizer que seus direitos não são respeitados, um jovem estudante de uma escola municipal de São Gonçalo argumenta:

“- ... pobre não tem direito não. Só quem tem dinheiro”.

Para além de um discurso igualitário sustentado no ECA, a vida diária daqueles aos quais se destina o discurso do direito amplo e universal, daqueles que não têm as suas condições de vida garantidas e aos quais são prometidos novos dispositivos de igualitarização, essa vida não conhecem a condição oferecida pela retórica liberal. Não se trata de repetir um discurso, de decorar uma sentença, mas de perceber cotidianamente qual a ressonância de uma lei em nome da qual se produzem estruturas, se intervêm nas famílias, se enquadram crianças e jovens em escolas.

Com clareza, um estudante responde à questão: “- Dentro da escola você conhece seus direitos e seus deveres?”

“Não. Eu, como sou representante de turma, [...] tenho que, sei lá, organizar a turma, fazer o que o inspetor mandar, os diretores, o auxiliar a turma...”

Dever, direito e obediência se amalgamam em uma relação de submissão e enquadramento. O ideal abrangente e quase libertário anunciado com a promulgação do ECA retrai-se a um contrato rotineiro: “E quais são seus direitos?” – perguntamos –

“Fazer dever” – responde outro estudante.

Direito é uma palavra pouco íntima, distante, que associada ao dever adquire concretude:

“Quais? Como assim? O que devo fazer ou que não devo fazer? [...] De escola é não xingar dentro de sala, não pode usar boné na escola. Em casa eu tenho que arrumar todo o dia a casa, coisa que é um saco isso. Que mais? Sair de casa todo dia uma hora para vir para a escola. Mais? Só isso?”

“-...tenho que fazer dever na escola, obedecer a professora, fazer tudo o que tem direitos, mas respeitar a professora, os diretores, tem que fazer o que é regra e em casa tem que [...] arrumar a casa, obedecer a mãe, o que a mãe pedir ajudar...”

“Fazer tudo o que tem direitos...” [sic] é a ideia do direito associado ao merecimento, à correspondência comportamental. Os direitos convertem-se em prescrições, atribuídas de acordo com o seu mérito. Longe da ideia de conquista, as respostas para a relação de direitos são de enquadramento e obediência.

O direito é um enquadramento legal e, ao não estar enquadrado em certos modelos de comportamento, de vida, seja na escola, na família, ou no mundo em que os estudantes se relacionam, *eles* acabam sendo *responsabilizados* por suas formas de vida. Não respeitados, apoiados, mas advertidos, ameaçados. Por este prisma, soa lógica a resposta a respeito de seus “direitos e deveres”:

“Ah, não faço bagunça. Não chego em casa tarde, só.”

Quando a noção de direito é associada à prestação de serviços, esta se relaciona a serviços necessários para cumprir obrigações, como “ir à escola”, “estudar” ou “ter riocard⁹⁴”. De fato, a escola é o único serviço público ao qual a maioria das pessoas tem acesso, sendo que a frequência a ela é um *dever*, ou seja, não é opcional entre os 6 e os 14

⁹⁴ “Riocard” é o nome do cartão eletrônico para o transporte público a que os estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro têm acesso com a finalidade de frequentar a escola.

anos, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Direito e dever estão associados.

Apenas uma fala sai da dimensão da obrigação e associa o direito a reivindicações:

“Melhorar a qualidade, porque isso tá uma porcaria só. ... isso daí não é tudo de bom não, isso daí não é bom não. (...) É a infra-estrutura, uma iluminação na quadra, ventilador, porque tá ruim, querer só o melhor para a escola porque isso aí não presta. Ainda bem que eu vou sair daí mesmo.”

De forma isolada, um estudante apresenta os direitos de maneira combativa:

“Ah, você poder falar e poder discutir [mesmo] se você estiver certo ou errado; você ter condições de lutar pelo que você quer sem ter discriminação por causa de sua idade e nem nada.”

A disciplina tem sido discutida, sobretudo a partir dos estudos de Foucault (1987), como um dispositivo fundamental à “fabricação” do que este autor chama “corpos dóceis”. Conforme expõe com detalhamento em sua obra *Vigiar e Punir*, a disciplina contribui para a dominação “aumentando as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, e diminuindo essas mesmas forças, com fins políticos de obediência às regulações e normas do aparelho do Estado” (p. 127). A normalização é o enquadramento por meio de subjetividades subalternas, fazendo com que inclusive os direitos sejam reconhecidos como obrigações de cada um e não uma condição a ser reivindicada. Em uma lógica privada, o direito é parte de um mercado circulante ao qual alguns têm acesso. Nunca é para todos. A desigualdade se naturaliza. O acesso a bens e serviços é incorporado como uma possibilidade subordinada aos méritos, ao comportamento, aos recursos particulares. A escola também é vivida nesta perspectiva, segundo a qual para estar nela tem que se ter um comportamento adequado, mas como todos têm o dever de estar nela, não há opção senão de comportar-se. A disciplina – condição indispensável para se estar na escola –

(...) classifica os indivíduos em categorias, designando-os por sua própria individualidade, prendendo-os à sua própria individualidade e lhes impondo uma lei da verdade que devem reconhecer e os outros devem

neles reconhecer. É uma forma de poder que transforma indivíduos em sujeitos. A palavra “sujeito” tem dois sentidos: sujeito submisso à outrem por controle e dependência, e sujeito atrelado à própria identidade devido à consciência ou conhecimento de si (FOUCAULT, 1984, p. 5).

De acordo com as entrevistas, o único direito que os estudantes reconhecem é o direito de ir à escola. Com uma exceção, do estudante que reconhece como direito poder se expressar, os demais desconheciam tal relação ou a restringiam a seus comportamentos. Neste segundo caso, o comportamento, o “bom” comportamento, foi a resposta dada quando se perguntava sobre o direito simultaneamente aos deveres. Ou seja, o dever é claro, o direito também: é o seu dever.

Longe de pensar que não há direitos ou que afinal, as pessoas têm que ser “melhor informadas” (para o que sempre recomendam-se campanhas informativas/formativas) as práticas, como objetivações de enunciados, nos termos de Paul Veyne (1982), apresentam as relações produzidas. Não há erro na fala dos estudantes, há experiências, vivências e a vida nunca é errada; ela é.

Pensar no liberalismo como lógica de mercado, como possibilidade de acesso a bens, tendo a desigualdade como condição de existência, contribui para entender o peso que tem a obediência, para o capitalismo poder funcionar. Direito é a enunciação de uma tensão provocada pela necessidade de lutar, reivindicar, uma relação ou um serviço que não está dado. Mas como lutar se associado ao direito está o dever, o qual, segundo a pesquisa realizada, prevalece? Será que o ideal liberal de garantia de direitos é um incentivo à luta, à participação, à mobilização? Que elementos oferece o cotidiano escolar – sendo a escola o direito mais reconhecido pelos estudantes – para que se reivindiquem e se disputem espaços de exercício de poder em favor da garantia dos direitos?

Tensões cotidianas entre a escola e o conselho tutelar

A partir da fala das entrevistadas (todas mulheres), pode-se dizer que os trabalhadores da escola consideram necessária a existência do conselho tutelar (CT). Em

nenhum momento falam em direitos, mas defendem a existência desse equipamento social para intervir nas famílias e controlar os estudantes. As demais possíveis atribuições do CT sequer são tocadas e o seu desempenho é avaliado pelo retorno que dá à escola em relação às suas demandas. Nesse sentido, uma orientadora educacional diz que

“a lei é necessária, o conselho tutelar é necessário, embora não contemple exatamente a demanda da escola. Mas infelizmente, é melhor que nada...”.

Há uma decepção em relação às expectativas criadas pelas demandas produzidas com as práticas dos conselhos tutelares. Tal decepção, apresentada por uma entrevistada, se repete na fala de outras:

“– a escola procura assim, no máximo, resolver os problemas usando a própria estrutura escolar. [...] a gente, quando tira o problema da escola [referindo-se ao fato de encaminhar algumas situações para o conselho tutelar] é porque não tem mais nada a se fazer a orientação é até que a gente mande [para o conselho tutelar], mas nós não mandamos até porque a gente não confia no conselho” (orientadora educacional).

As respostas deixam claro que a escola não sabe o que fazer com muitos dos seus usuários. Famílias e estudantes a surpreendem, sem que tenha respostas a lhes dar. Nesse momento o CT é acionado, mas o retorno não satisfaz. Do erro ao mal entendido, as opiniões se dividem. Há os que acreditam que o conselho tem que *“orientar nossas crianças que estão muito perdidas”*, mas quando encaminham os estudantes consideram que o CT não atua devidamente, pois como diz uma entrevistada a partir de um encaminhamento feito pela escola, *“o conselho tutelar não deu jeito...”*.

O que é dar jeito? Poderíamos perguntar. O que se encaminha ao CT? Quais as questões presentes na escola que nem ela nem o CT conseguem enfrentar? Os relatos apontam para uma preocupação aguda com agressões e comportamentos morais no campo da sexualidade ou da aproximação/convivência dos estudantes com grupos de jovens que participam da venda ilegal de drogas. Os trabalhadores da escola acusam sistematicamente não serem respeitados e buscam auxílio no conselho tutelar. Assim como os estudantes entrevistados entendem o direito como algo relacionado ao seu bom comportamento, os gestores da escola também referem o CT na busca de apoio em

relação ao comportamento dos alunos. Os direitos são entendidos como uma relação da ordem comportamental. Portanto, apenas são possíveis com o enquadramento dos sujeitos de direitos.

Na demanda acalorada dos trabalhadores da escola em relação ao comportamento dos alunos, a família emerge como elemento fundamental para a “má-formação” destes. A grande preocupação é com o Estatuto da Criança e do Adolescente, com o qual uma diretora de escola discorda, pois considera que com ele

“os pais agora depositam os alunos na escola achando que a escola tem todo o dever de resolver todos os problemas do filho”.

O auxílio é solicitado ao CT, precisamente por considerar que não só a família não educa devidamente, mas precisa da intervenção do conselho. Algumas famílias e alguns de seus filhos não cabem na escola.

Trabalhadores da escola recorrentemente dizem que há alguns estudantes que não têm espaço nesse serviço. Alguns estudantes tampouco se sentem à vontade de ir à escola. Consideram-na um dever imposto pela lei, que eles têm que cumprir. Como sustentar, então, o discurso da escola para todos? Como, se os que estão na escola, gerindo-a ou como usuários de um serviço, não encontram nela possibilidades para esse encontro universal imposto por uma lei?

A escola tornou-se legal e socialmente um imperativo em nome da liberdade de todos, apenas conquistada por meio de condições de autossustentação, ou seja, quando se tem recursos para ser livre. A escola é idealizada como um passaporte à liberdade, seja porque de 6 a 14 anos é obrigatória, seja porque há um discurso segundo o qual sem um certificado escolar não se tem acesso ao mercado de trabalho formal, apesar das evidências empíricas de que não qualquer escola, não qualquer escolarização, oferece condições adequadas para consumir a liberdade. A escola tem que acolher a todos, mas ela, com as suas práticas cotidianas, não mostra interesse ou não tem capacidade de acolher a maior parte dos estudantes. Alguns aceitam a sua disciplina com maior ou menor resistência, mas outros a recusam de forma frontal, afirmando não fazer sentido, para eles, aquele lugar. As práticas cotidianas da escola, de sua parte, também deixam claro que

algumas pessoas tampouco fazem sentido para a escola. Mas não há opção: são obrigados a estar lá por lei.

O CT é procurado para salvar a escola de situações com as quais ela não sabe lidar. Situações ante as que, pedagogicamente, o CT não tem nada a propor, além de fazer o que a lei indica: manter crianças e adolescentes na escola. É frequente e radical a queixa do CT ter obrigado a escola a manter um estudante, quando se esperava a sua ajuda para expulsá-lo. Esta parece ser uma expectativa recorrente das trabalhadoras da escola entrevistadas, em face de falas como esta:

“eles querem que a gente faça o que eles estão dizendo, mas assim, ameaçando você... Só se a gente deu azar que todas as vezes pegamos um conselheiro que age dessa maneira truculenta”.

O conselheiro, de sua parte, utiliza-se do recurso que justifica a sua existência para fundamentar a sua prática: a lei. A lei é um dispositivo de exercício de poder próprio da sociedade liberal, da sociedade que age em nome da liberdade de todos. A lei é a afirmação de disputas e opera por meio da punição. É um desafio pensar, a partir das falas dos que frequentam a escola, outras possibilidades a serem construídas, em um contexto em que a ameaça, a determinação universal, as acusações apontam para a recusa da escola de parte a parte: dos estudantes que são obrigados a estar nela, dos trabalhadores que não têm nenhuma proposta pedagógica para os estudantes para os quais o trabalho da escola não faz sentido e do conselho tutelar que se recusa a investir nas singularidades sem repetir discursos padronizados, que têm como efeito a ampliação das tensões. Não se trata de um complô ou de um voluntarismo, mas de uma concepção de vida sustentada no enquadramento legal, judicializada.

Como pensar a escola sem a rejeição a formas de ensinar, formas de viver, a padrões morais, enfim, a modos de existência da vida profissional e cotidiana em geral? Será que a lei é a saída? ...a norma o será? Nela se investiu no contexto da abertura democrática no Brasil, mas o pensamento jurídico age sobre a prestação de serviços por meio da coação, sem pensar nas implicações da execução do princípio universal de acesso à escola para além da execução legal.

Em nome da liberdade criam-se novas leis que, em palavras de Foucault, “consomem liberdade” como razão governamental. A noção de liberdade é um estímulo para a produção de novas legislações, sempre esperançosas, que operam pela ampliação das intervenções governamentais, “que serão a garantia da produção de liberdade de que se necessita, precisamente, para governar” (FOUCAULT, 2008, p.88). A escola como espaço de governo apresenta com clareza os efeitos de ordens legais impostas sem um trabalho cotidiano, singular, entre trabalhadores e usuários do serviço escolar. A sanção legal tem contribuído à ampliação das tensões. Sair do enquadramento normativo é uma perspectiva possível, instituinte, entretanto, operando por meio de análises em que as implicações coletivas sejam o material didático fundamental ao funcionamento cotidiano da escola. As tensões presentes na escola têm que ser discutidas e abordadas por dentro da escola. Não por cima, nem apesar dela, mas com ela.

Uma produção mais bem elaborada e discutida pode ser mais benéfica para o campo educacional do que uma substituição de projeto, deixando o primeiro antes de esgotá-lo em suas relações mais promissoras. (Célia Linhares, 2008)

Referências

AYRES, Lygia Santamaría. *Adoção: de menor a criança, de criança a filho*. Curitiba, Juruá, 2008.

BRASIL. *Lei 8069 de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. “O Poder e o sujeito”. DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. In: Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. Paris: Gallimard, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LINHARES, Célia. “Dilemas diante de um terrível assombro com a política brasileira: Espaços sedentos de uma outra política educacional”. Em: Revista Aleph, Ano II, No. 9, fevereiro/março de 2006.

<http://www.uff.br/aleph/politicas_da_educacao/dilemas_diante_de_um_terrivel_assombro.htm
> (Acesso em 28 de agosto de 2013).

LINHARES, Célia. “Experiências Instituintes em Escolas Públicas Memórias e Projetos para formação de professores”. Em: Revista Aleph, V.10, 2008. <http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm> (Acesso em 28 de agosto de 2013).

LINHARES, Célia. “Políticas da Educação.” Em: Revista Aleph, Ano IV, N.º 13, Abril de 2010a. <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista13.pdf>> (Acesso em 28 de agosto de 2013.)

LINHARES, Célia. “Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente”. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOURAU, René. *Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro, UERJ, 1993.

NASCIMENTO, Maria Lívia do (Org.). *PIVETES. A produção de infâncias desiguais*. Rio de Janeiro, Intertexto/Oficina do Autor, 2002.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília, UnB, 1982.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM VITÓRIA/ES: DESAFIOS E CONQUISTAS NA POLÍTICA DE EJA NO BRASIL

Marcel Romano⁹⁵

Ana Lúcia C. Heckert⁹⁶

Resumo

Este artigo visa a compartilhar reflexões produzidas a partir da pesquisa vinculada à dissertação de mestrado que acompanhou o processo de implantação da Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos/EJA em uma escola pública do município de Vitória/ES. Apresentamos um debate acerca dos desafios históricos da educação de jovens e adultos no Brasil, ressaltando os tensionamentos produzidos entre a Política de EJA e os desafios vividos pelos profissionais da educação, que encontram um novo campo problemático, principalmente ao que se refere a experiência do ensino de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Análise Institucional.

Abstract:

This article aims to share reflections produced from research linked to the research that accompanied the process of implementation of the Common Council of Education Youth and Adult / adult education in a public school in the city of Vitória / ES. We present a discussion about the historical challenges of educating youth and adults in Brazil, highlighting the tensions generated between policy EJA and challenges experienced by the teachers, who find a new problem area, especially when it relates the experience of teaching youth and adults.

Keywords: Education for Youth and Adults; Public Policy; Institutional Analysis.

⁹⁵ Psicólogo, mestre em psicologia institucional pela universidade federal do espírito santo - UFES. e-mail: romanio135@gmail.com

⁹⁶ Professora do departamento de psicologia e do programa de pós-graduação em psicologia institucional da universidade federal do espírito santo – UFES. e-mail: anaheckert@uol.com.br

Os 'olhos' com que 're vejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que se passou a não ser na e da perspectiva do que passa. (FREIRE, 2003)

A história da educação popular no Brasil se coloca como luta permanente na efetuação do direito à educação. Nas linhas dessa história encontramos as experiências dos movimentos de educação popular. Arroyo afirma que a história da educação de jovens e adultos é marcada por tensionamentos e conflitos, uma história permeada por interesses diversos e nem sempre consensuais (ARROYO apud VIEIRA, 2006, p.17). Conforme aponta Vieira (2006), no que se refere ao cenário das políticas oficiais as linhas dessa história estão conectadas ao lugar social e político destinado aos setores populares no Brasil. Mas essa história vincula-se também aos movimentos de luta pela educação como um direito, às ricas experiências educativas tecidas neste país tanto no âmbito da educação popular, quanto na esfera da educação formal. Neste solo da educação de adultos formularam-se proposições e reflexões, destacando-se aqui as contribuições de Paulo Freire, que marcaram rupturas fundamentais no modo de pensar e fazer educação em nosso país.

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e propostas de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual [...] em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, apud VIEIRA, 2006, p. 18)

Vários são os sentidos que permeiam a educação de jovens e adultos em nosso país. Como bem aponta Paiva (2006), ao delinear um panorama dos sentidos da EJA que atravessam as práticas e programas educacionais, uma polifonia de sentidos se presentifica nas políticas implementadas neste campo. Ressaltamos aqui a sinonímia entre educação de jovens e adultos e o retorno ao processo de escolarização.

Da visão ainda corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e

escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca forte, ligada à volta à escola, para fazer no tempo presente, o que não foi feito na infância. (PAIVA, 2006, p. 522)

É esta mesma autora quem nos adverte com relação à história da EJA no Brasil, afirmando que sua história se constituiu como **história de experiências**. Ou seja, não emergiu de ações governamentais e/ou estatais, à exceção do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que se constituíram como políticas e/ou programas do Estado. Essa história de experiências é constituída de experiências pontuais, localizadas, efêmeras e singulares, muitas delas em projetos de educação popular, e que produziram interferências neste campo da educação de jovens e adultos, tensionando a esfera estatal no sentido de garanti-la como um direito.

Ressaltamos que a educação popular não é concebida neste artigo como correlato da educação informal, ou seja, da educação que se efetua fora do espaço escolar. Os sentidos e as proposições quanto ao sentido da educação popular são diversos. Aqui aludimos àquelas concepções de educação popular que se realizam por meio de um processo contínuo de formação voltado à transformação da realidade a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos. A Educação Popular diz respeito a todo processo educacional conectado aos interesses das camadas populares (BEZERRA; BRANDÃO, 1982).

Aqui indicaremos brevemente algumas linhas que compuseram a história da EJA no Brasil, por entender que atravessam os modos de fazer educação de jovens e adultos, e a implementação de políticas educacionais neste âmbito, a saber: 1) a alfabetização reduzida à decodificação do sistema alfabético/ortográfico e o analfabetismo como doença a ser extirpada; 2) a alfabetização como estratégia de ampliação da base eleitoral; 3) a educação de adultos como estratégia de qualificação de mão de obra; 4) a educação de jovens e adultos como ação compensatória, tendo como função repor a escolaridade não realizada na infância ou juventude; 5) a educação de jovens e adultos como processo formativo e direito de cidadania.

Alfabetização e políticas de educação

Nestas linhas podemos perceber que as iniciativas oficiais voltadas à educação de adultos emergem tendo como eixo principal a alfabetização, ou seja, o ensino da leitura e da escrita (aqui entendido como decodificação do sistema alfabético/ortográfico). Estas foram as ações no Brasil Colônia, em que a alfabetização esteve voltada à catequese e ao cumprimento das ordens que emanavam da Corte.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. (HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; 2000 p. 110)

Com as mudanças ocorridas no Brasil nas décadas de 30 e de 40, em que o processo de industrialização se delineava e expandia, campanhas e programas de alfabetização de adultos se destacaram. Este também é o momento em que as primeiras ações educacionais voltadas aos adultos se efetuaram de forma mais intensa, período em que o sistema público de ensino começava a se consolidar. Estávamos aí lidando com mudanças importantes em que a economia do país, pautada em modelos desenvolvimentistas se deslocava de um modelo agrário-rural para um modelo industrial-urbano, gerando a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada para a industrialização que se expandia. Ao mesmo tempo, ações foram efetuadas no tocante ao meio rural, objetivando diminuir o analfabetismo. Ressalta-se que tais ações tinham também como intuito ampliar a base eleitoral, uma vez que o analfabeto não tinha direito ao voto. O censo de 1940 indicava a existência de uma taxa de analfabetismo em torno de 55%.

Aqui vemos o delineamento de outra linha que passa a compor a educação de adultos, desta vez voltada à qualificação da mão de obra, e que se conjuga às ações

voltadas à alfabetização como decodificação do sistema alfabético expressas em campanhas breves.

Do ponto de vista econômico, era interessante alfabetizar os iletrados, pois o processo de industrialização do país exigia mão-de-obra pré-qualificada. As elites não poderiam mais contar com a mão-de-obra escrava (embora se falasse em fim da escravidão) acostumada com o trabalho agropecuário que não exigia esforços intelectuais; era preciso suprir as demandas do mercado industrial emergente, que exigia dos trabalhadores o mínimo de exercício intelectual, ou seja, dominar, ainda que precariamente, a arte da leitura e da escrita. (COSTA, 2009, p. 65)

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) foram nos anos 40 que a educação de adultos se constituiu como tema de política educacional, tendo destaque a Campanha Nacional de Educação de Adultos, idealizada por Lourenço Filho e iniciada em 1947⁹⁷. Mas foi no governo nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (JK) que a educação de jovens e adultos ganhou maior importância. A educação de adultos ganha destaque tanto por permitir a sustentação política dos grupos no poder, quanto por viabilizar a qualificação da força de trabalho necessária ao processo de industrialização. Este é o eixo que delineou as grandes campanhas de educação de adultos no final dos anos 40 e na década de 50 (VIEIRA, 2006, p. 113).

Segundo Fávero (2009), durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 o então Presidente da República Juscelino Kubitschek deixou claro naquele momento em seu discurso de abertura qual a importância da educação dos adultos. Seu valor centrava-se na qualificação técnica de mão de obra, no aprendizado da leitura e escrita, dentre outros.

⁹⁷ Vários autores chamam atenção para o lugar que a UNESCO desempenhou desde sua criação, em 1947, no que se refere ao estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos. A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca em 1949 em plena conjuntura do pós-guerra, provocou interferências no Brasil, seja legitimando ações que vinham sendo efetuadas, seja estimulando a criação de novos programas neste campo da educação de adultos.

Entre experimentações e aprisionamentos

Ao final dos anos 50 e início dos anos 60, com a efervescência cultural e política vivida no Brasil, outro olhar acerca da educação de adultos emerge com as problematizações expressas por Paulo Freire, principalmente no tocante ao modo e às condições de infra-estrutura em que esta educação se realizava. Modulações importantes no que se refere à compreensão do processo de alfabetização se efetuam, conferindo-lhe o caráter de educação como ferramenta de transformação e exercício de liberdade em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2000).

Os movimentos desta década evidenciavam a necessidade de construir uma educação de adultos voltada à transformação social que não visasse apenas à integração dos segmentos populares ao processo de modernização em curso. No II Congresso Nacional de Educação de Adultos já havia sido sinalizada a necessidade de serem formuladas proposições pedagógicas que vinculassem a educação aos desafios da sociedade, construindo métodos que favorecessem a participação do povo na vida política do país. Proposições estas defendidas por Paulo Freire durante o referido congresso (EUGÊNIO, 2004).

Os pressupostos desta educação focalizavam o diálogo como princípio educativo e o educando como sujeito do processo de aprendizagem, agente de transformação social e produtor de cultura. (VIEIRA, 2006, p. 104). Tratava-se de instituir a educação como prática da liberdade e como instrumento de mudanças nas condições de vida.

Estas formulações foram experimentadas por Freire no início dos anos 60 em Angicos (RN), quando seu método foi utilizado para alfabetizar trabalhadores rurais. Este método incluía 3 etapas: investigação do universo vocabular dos participantes, visando criar palavras geradoras⁹⁸; tematização dos vocábulos codificando-os, decodificando-os e contextualizando-os; problematização que objetivava a conscientização dos educandos.

⁹⁸ A construção de palavras geradoras inclui, inicialmente, o mapeamento do universo vocabular dos 'alunos', observando as palavras mais usadas pelos alunos e pela comunidade. A partir daí seleciona-se as palavras que serão utilizadas no processo de alfabetização. As palavras geradoras disparam a inclusão de outras palavras e, ao mesmo tempo, são geradoras do compartilhamento das experiências dos educandos. A este respeito ver: BRANDÃO, 1981.

Tratava-se de um exercício de ler a vida e escrever a realidade pelos próprios educandos. (EUGÊNIO, 2004, p. 42).

A grande repercussão desta experiência fez com que Freire fosse convidado pelo então Presidente João Goulart a propor um plano que delineasse os caminhos da alfabetização de adultos em nível nacional. Assim, foi criado em 21/01/1964 o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo como meta a alfabetização de 2 (dois) milhões de pessoas por meio da criação de 20 (vinte) mil Círculos de Cultura no país. Não é demais lembrar que as experiências com os círculos de cultura já haviam sido vivenciadas em Recife (PE), pelo Movimento de Cultura Popular (MPC).

As experimentações que emergiram no nordeste brasileiro se espalharam pelo campo da educação de adultos no país, criando formulações e problematizações que atravessam o campo da educação brasileira ainda hoje. Bezerra (1982), efetuando uma avaliação das experiências realizadas no período de 1959 a 1964, indica algumas diferenças fundamentais que marcaram as experimentações deste período. De acordo com esta autora (BEZERRA, 1982, p. 26), as práticas efetuadas no âmbito dos movimentos educativos estavam voltadas para o exercício da cidadania visando a interferência das camadas populares no cenário social e político, portanto não focalizavam o desenvolvimento das capacidades produtivas da força de trabalho com vistas ao progresso sócio-econômico.

A ação educativa era empreendida como uma convocação à luta contra o imperialismo e pela mudança nas condições sociais instituídas, não se vinculando às propostas anteriores de “[...] integração dos indivíduos na realização do projeto social legitimado pelo poder gerente da sociedade, sem colocar em questão o estabelecido” (BEZERRA, 1982, p. 26).

No lugar de apaziguar os conflitos e tensões sociais, estas ações educativas objetivavam ‘desvelar’ tais conflitos, como forma de expandir a força dos grupos sociais para mudar as condições de vida existentes. Por fim, foram movimentos educativos que emergiram de setores das camadas médias, diferenciando-se dos movimentos anteriores em que sobressaíam ações estatais e a participação de parcelas das elites brasileiras. O que

se objetivava era constituir a educação como ferramenta de contestação e não de integração.

Contudo, dado o caráter problematizador destas proposições, o golpe militar interrompeu as movimentações inovadoras no campo da educação popular e conduziu os rumos das políticas educacionais e, por conseguinte, da educação de adultos, por outros caminhos. Segundo Soares (2002, p. 102-103), “[...] o modelo de desenvolvimento adotado pelos novos donos do poder entendia como ameaça à ordem tais planos e programas”. Os movimentos sociais e as experimentações no campo da educação e da cultura popular foram reprimidos com violência, censura e perseguição de todos aqueles que militavam nestas frentes. Os programas existentes foram interrompidos e os materiais produzidos foram confiscados.

Mesmo com o fechamento dos movimentos e programas que engatinhavam, o problema do analfabetismo continuava e, aos olhos dos donos do poder, o país deveria ser uma potência provida por grandes obras (SOARES, 2002, p.103). Mas como construir um país sem mão de obra qualificada? Neste sentido, no âmbito da educação de adultos, o governo militar ancorou-se em novos programas e criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Pautado no ideário desenvolvimentista-militar, as ações preconizavam que a redução do analfabetismo era estratégica para retirar o país do atraso. O analfabetismo era visto como “[...] um mal, a chaga a ser curada, responsável pelo atraso do processo produtivo e industrial, sem o que o país não ingressaria no ‘clube’ dos desenvolvidos.” (PAIVA, 2006, p. 174).

Segundo Soares (2002, p. 103), “o Mobral constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação”. Ele recebia recursos doados pela loteria esportiva e deduções do imposto de renda. O programa tinha uma organização autônoma com relação às secretarias municipais e ao próprio MEC, funcionando por meio da criação de comissões municipais que se espalharam por todo país, mantendo uma reduzida articulação com os sistemas de ensino existentes. Atuando por 15 anos, apesar da expressiva dotação de recursos, não redundou em mudança expressiva no cenário da

escolarização e alfabetização dos brasileiros. O MOBRAL foi extinto em 1985, na conjuntura da chamada Nova República, momento de re-democratização do Brasil, e foi sucedido pela Fundação Educar.

Outras ações do governo militar e que envolveram a educação de adultos se efetuaram em paralelo ao MOBRAL. Nos anos 70, a partir da Lei 5.692/71, o ensino supletivo passou, de acordo com Paiva (2005, p. 19) a conformar-se como uma modalidade compensatória de educação de jovens e adultos, distanciando-se firmemente da perspectiva da educação como direito.

A lei em questão estabeleceu as regras para oferta do ensino supletivo, destinando-o à parcela da população que não efetuou seu processo de escolarização na idade prevista. Criou ainda os exames de supletivo como mecanismo de certificação, substituindo os antigos exames de madureza, em que qualquer candidato que tivesse sido preparado pelo ensino à distância, curso livre ou mesmo sem preparação alguma e sem ter freqüentado a sala de aula ou ter matrícula em uma escola, poderia realizar os exames finais organizados pelas secretarias estaduais de educação. Com esta lei a obrigatoriedade da oferta de vagas em estabelecimentos públicos de ensino foi reduzida à faixa de 7 a 14 anos, conforme aponta Vieira (2005, p. 200), e um expressivo contingente da população jovem e adulta teve como alternativa o ensino supletivo, os telecurso e as classes de alfabetização do MOBRAL.

A EJA como política estatal: novos desafios

Com o processo de redemocratização do Brasil muitos desafios permeavam o campo da educação de jovens e adultos. Desse modo, vários foram os embates travados no sentido de garantir a possibilidade de constituir a Educação de Jovens e Adultos como política pública. Foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o ensino de Jovens e Adultos como direito público (MACHADO, apud BRASIL, 1986a).

A partir da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, as lutas pelo direito à educação de jovens e adultos sofreram os efeitos das ações do governo federal, interferindo inclusive em direitos afirmados na própria LDB. A partir das questões e confrontações acerca da contrariedade desta lei, outros processos e lutas se intensificaram voltados à consolidação de uma política pública de EJA. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado pelo governo federal em 1995, tendo como função “a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as ‘condições subumanas do povo’” (Machado, 2009, p.20), não teve o efeito esperado. Machado (2009, p.21) afirma que várias questões simplesmente não ajudaram o PAS a se constituir como uma política eficaz de combate ao analfabetismo, dentre elas destaca;

[...] o conceito de alfabetização utilizado pelo programa; o curto período destinado a alfabetização; a necessidade de contar com os alfabetizadores em mais de um módulo; a falta de eficiência dos questionários de coleta de dados; as dificuldades de acesso aos municípios; os conflitos com a gestão local. (MACHADO, 2009, p.21)

Nos anos 90 a educação de jovens e adultos ocupou um lugar marginal nas reformas educacionais efetuadas, em função das prioridades governamentais focalizarem a educação fundamental de crianças e adolescentes. Prioridade esta relacionada aos acordos com os organismos internacionais (FMI, UNESCO, BIRD, etc) e as metas de racionalização dos custos com a educação pública, no momento em que vivíamos um processo de neoliberalização da economia e das políticas sociais.

Neste campo de legitimação de uma política pública de EJA, tivemos, além das questões que assinalamos, outros tensionamentos. Porém, um que nos chama atenção diz respeito ao parecer regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da resolução FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, que abarca a transferência de recursos financeiros para que os governos estaduais e municipais ampliassem a oferta de vagas na modalidade da EJA. Esta transferência de recursos em caráter suplementar se deve ao fato de que alguns estados reivindicaram do governo

federal recursos destinados à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que até neste momento, a EJA não dispunha de recursos e incentivos do governo federal.

De modo geral, o governo federal transferiu suas responsabilidades de promover a universalização da educação de jovens e adultos aos estados e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos. (COSTA, 2009, p. 72)

Com a liberação destes recursos, as questões que perpassam as lutas pela educação tomaram outra direção. As lutas intensificaram-se, focalizando o estabelecimento de leis que assegurassem os investimentos na educação de jovens e adultos, não mais como uma prática efetuada por meio de uma política emergencial, mas como uma política pública no campo da educação. Segundo Machado (2009, p. 23) “a Resolução CD/FNDE n 25, de 16 de junho de 2005, já não fará distinção de estados e municípios por índice de desenvolvimento humano (IDH), passando a universalizar o apoio a todos os que têm matrícula em EJA”.

Neste aspecto as discussões que se realizaram no âmbito nacional enfatizaram as lutas em duas tendências. Uma que afirmava a necessidade de efetivar a EJA como uma política de educação pautada na conformidade de suas diretrizes, explicitando marcos legais para sua institucionalização; e outra tendência que não desprezava a importância dos marcos legais, mas que lutava e continua lutando para que a EJA não perca o lugar “móvel” que ocupa na garantia da continuidade de outras conquistas.

Neste campo da educação de jovens e adultos Oliveira (2010) reafirma a contribuição dos movimentos sociais não institucionalizados nas práticas dos grupos que atuavam neste campo. A autora salienta que não eram professores formados pela academia que se encarregavam de ensinar, eram pessoas engajadas socialmente nos movimentos populares que se dispunham a alfabetizar, “sabiam ler e escrever e atuavam”.

O embate entre a institucionalização da EJA como política oficial e a manutenção de seu caráter flexível e aberto à novas experimentações trouxe elementos importantes no que se refere à implementação de políticas públicas no âmbito da educação. Ora, se a

institucionalização da política pública de EJA traz benefícios para a população, por outro lado ela corre o risco do enrijecimento das práticas que perpassam esta mesma modalidade EJA. Ao se institucionalizar a prática de EJA e garantir os direitos constitucionais advindos das lutas e conquistas por educação, também estamos produzindo e criando novos modos de lidar com a própria educação. Junto destes processos queremos indicar outros desafios que as políticas de EJA passaram a lidar a partir dos anos 90, e que não podem ser analisados de modo divorciado do que passa nas escolas públicas com a elaboração das políticas educacionais voltadas à educação básica. Destacamos brevemente aqui o processo de juvenilização da EJA e a formação dos educadores que atuam no âmbito da educação de jovens e adultos.

Jovenização e formação de educadores

No que se refere ao processo de juvenilização da EJA que se intensifica a partir do final dos anos 80, estudos como os de Haddad e Di Pierro (2000) vêm apontando que a inserção dos jovens no mundo do trabalho tem redundado na transferência deste seguimento para o ensino noturno ou para programas voltados à escolarização de adultos.

Além desses fatores, percebe-se movimentos no cotidiano da escola no sentido de deslocar para o ensino noturno aqueles jovens considerados em defasagem na relação idade-série, e ainda os jovens que afrontam e indagam os modos de funcionamento instituídos da escola; os chamados repetentes ou indisciplinados e comumente designados como alunos-problema. Este processo traz novos desafios para os educadores que trabalham no campo da EJA, uma vez que passam a lidar com outro universo de demandas e expectativas com relação à escola.

O caráter marginal que a EJA ainda ocupa no âmbito das políticas públicas e a qualidade da educação ofertada aos sujeitos usuários desta modalidade de ensino, dentre outras questões, tem tangenciado as reflexões acerca da EJA. Autores que têm debatido neste campo questionam as metodologias de ensino, os currículos, as estratégias de avaliação, e os processos de formação dos educadores da EJA. A atuação em EJA ainda é

marcada por voluntarismos, como ressalta Arroyo (ARROYO apud SOARES, 2002. p. 12); “[...] é um lote vago, marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” para atuar.”

O reduzido espaço que a habilitação em EJA ainda ocupa nos cursos de formação de professores em nível superior, além de boa parte dos educadores que atuam neste campo não terem sua formação inicial nesta modalidade de ensino ou nunca tenha participado de processos de formação voltados ao trabalho que realizam, acenam para a necessidade de incluir a formação do educador nos debates acerca da implementação das políticas de EJA no Brasil. Os pesquisadores que atuam no campo da formação dos educadores de EJA ressaltam que a maioria dos docentes desta modalidade ainda é recrutada no corpo docente do ensino regular, trabalhando em condições precárias de remuneração e profissionalização. (HADDAD; DI PIERRO, 1994).

Este cenário tem convocado os militantes da EJA e os profissionais das universidades para a formulação de processos de formação que estejam conectados às especificidades e desafios da EJA (SOARES, 2002, p. 2).

O que se pode perceber é que os movimentos no sentido de implementar políticas de EJA consoantes às experimentações efetuadas neste campo, requerem a construção de processos de formação vinculados aos debates e modulações que este campo vivencia. Contudo, como alerta Arroyo (2006, p.18),

[...] Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato dela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Assim, o desafio parece residir em traçar diretrizes para a formação dos educadores que atuam com a EJA sem que este processo efetue uma homogeneização deste campo. Ou seja, de modo que a formação se efetive como campo de problematização e compartilhamento das experiências tecidas no cotidiano da EJA, garantindo sua polifonia. As contribuições dos estudos e pesquisas deste campo, as histórias da EJA no Brasil e a experiência que a pesquisa que realizamos nos permitem

dizer que os profissionais da educação de jovens e adultos, os jovens e adultos da EJA, tem cores, histórias, experiências diversas. “[...] São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia.” (ARROYO, 2006, p. 22)

As linhas dessa história, aqui esboçada de forma breve, se atualizam nas atuais políticas de EJA que proliferam hoje em nosso país. Nossa pesquisa visou acompanhar algumas linhas destes processos vividos e tecidos no chão da escola entre alunos, professores, gestores e trabalhadores de uma escola municipal do município de Vitória/ES, onde experimentamos alguns tensionamentos produzidos nesta implementação.

Educação de jovens e adultos em Vitória/ES: as interferências do NEJA/UFES

As formulações efetuadas nos fóruns de educação de jovens e adultos, conjugadas às diversas experimentações realizadas neste campo da EJA, têm produzido mudanças nas diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Neste processo, nos deparamos com proposições de políticas municipais afinadas com os debates realizados neste campo em nível nacional. Assim como em outros Estados, cada município dispõe de certa flexibilidade para compor o seu projeto de EJA, observando, é claro, as particularidades de cada região. No município de Vitória/Espírito Santo não foi diferente e, neste sentido, esta proposta de EJA também foi escrita levando estas particularidades em questão.

Contudo, não é possível debater a implementação das Políticas Municipais de EJA no Espírito Santo sem incluir as contribuições e participação do NEJA/UFES (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo) nas práticas e conformação da atual política de educação vigente, por exemplo, no município de Vitória. Neste processo, a emergência da EJA como política governamental no município de Vitória/ES contou com a contribuição do NEJA/UFES para que um certo modo de se pensar a educação de jovens e adultos fosse tecido.

Desde 1987 que o NEJA/UFES trabalha com a formação de grupos que vem atuando na educação de jovens e adultos, por meio de um Programa de Extensão. Em meio às lutas que este campo da educação se dispõe a realizar, certamente este espaço de luta permanente constituiu-se como campo de formação não somente de alfabetização, mas também no que diz respeito à formação de profissionais da área da Educação.

O NEJA está vinculado ao Centro de Educação da UFES desde 1990 e se constituiu como um núcleo aglutinador de formação e discussão das políticas de EJA. As ações que efetua tornaram o NEJA “[...] em um espaço potencializador e um campo de experimentação de práticas pedagógicas na EJA, considerando a educação de jovens e adultos numa perspectiva ampla não restrita à alfabetização, nem submetida à escolarização.” (OLIVEIRA, 2006, p. 229). No que se refere à concepção de alfabetização, as proposições do NEJA estão ancoradas em uma perspectiva de alfabetização emancipatória, que não se reduzem a um processo mecânico de apropriação da leitura e da escrita. Suas apostas incidem na compreensão da alfabetização como “[...] uma ferramenta na construção de autonomia e pensamento crítico, além de buscar considerar os diversos desafios implicados no contato de jovens e adultos não escolarizados com o mundo letrado.” (PODESTÁ, 2006, p. 69)

A atuação do NEJA/UFES abarca as ações de formação de educadores no âmbito da universidade e de outras entidades, a organização e participação no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos e a manutenção de turmas de alfabetização com a participação de estudantes de graduação de diversas áreas de formação da UFES. Os referenciais teórico-metodológicos do NEJA, segundo Podestá (2006, p. 48), partem das contribuições da educação popular.

Muitos dos gestores e profissionais da educação que trabalham diretamente com a EJA tiveram a sua formação em graduação realizada na UFES e compartilharam debates e experimentações viabilizadas pelo NEJA. Contudo, no que se refere à formação voltada para as especificidades desta modalidade de ensino foi apenas no ano de 2002 que a habilitação Educação de Jovens e Adultos passou a ser ofertada aos estudantes do curso de

Pedagogia da UFES. Portanto, foi o espaço do NEJA que possibilitou experimentações e debates relativos à EJA, e fomentou lutas pelo direito à educação neste campo.

As lutas para constituir a EJA como uma modalidade da educação básica interferiram na política municipal de ensino de Vitória e, em 2005, foi elaborado um projeto em que se apontavam diretrizes para a implementação desta política no município de Vitória/ES. Este projeto foi apresentado para as escolas e debatido com os profissionais da educação durante o ano de 2007.

A política de EJA tecida na SEME/Vitória: princípios e diretrizes

A EJA apontou novas diretrizes no ensino regular noturno do Município de Vitória/ES. Segundo o projeto da Secretaria Municipal de Educação (SEME, 2005), a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Regular Noturno tem como objetivo assegurar a oferta e a organização do Ensino Noturno Regular aos jovens e adultos a partir de quinze anos de idade.

No projeto apresentado pela SEME em 2005, a justificativa da implementação desta política pautou-se no artigo 208 da Constituição Federal; nos artigos 3º, 4º e 34º da Lei nº 9394/96; no Parecer nº. 05/097 do Conselho Nacional de Educação; na Lei nº 4747/98 que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória; e por fim nos estudos da Comissão de Implementação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória/Espírito Santo, composta por representantes do Conselho Municipal de Educação, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), do Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e de profissionais da educação municipal.

A EJA diferencia-se na forma de organização e no modo de pensar educação, impondo a necessária ruptura com modos tradicionais de efetuar o processo de escolarização destes sujeitos. Neste sentido, a política de EJA elaborada pela SEME tinha como princípios o Trabalho Coletivo Docente; a Formação do Educador; a Construção do

Currículo em Movimento; a Educação Inclusiva e a Avaliação Emancipatória. (SEME, 2005. p.3)

Entre as orientações deste projeto ressaltamos a nova organização da carga horária do educador, entendida como estruturação necessária para implementação da proposta elaborada. Na proposta apresentada pela SEME/Vitória a carga horária seria organizada da seguinte forma:

A carga horária do educador corresponde a 30 horas semanais, sendo 75% da mesma distribuída em 4 horas e 30 minutos diários, ficando assim organizado: 2 horas e 20 minutos reservadas para a organização coletiva do trabalho da escola (OCT); 3 horas e 30 minutos reservados para planejamento/atendimento e orientação das atividades curriculares complementares aos educandos (ACC). [...] 16 horas e 40 minutos distribuídas em 16 aulas, tempo de socialização e merenda (20 minutos diários), sendo ressalvados aos casos de outras (OA) desenvolvidas na escola, de acordo com o Plano de Ação de cada Unidade de Ensino, e 04 planejamentos (PL); a carga horária destinada a outras atividades (OA) deve ser utilizada para fins coletivos e tem por finalidade garantir o pleno funcionamento da Unidade Escolar.

Este documento elaborado em 2005 foi o texto-base utilizado para fomentar as discussões nas escolas, promovendo o debate no ano de 2007 junto aos professores e profissionais que atuavam no ensino noturno. Um dos princípios que pauta a proposta é a ruptura com a concepção supletiva ainda vigente no campo da oferta de EJA no Brasil.

O documento elaborado em 2007 detalhava os princípios metodológicos que norteavam a proposta, destacando a dimensão formativa das experiências de educadores e educandos; a valorização do trabalho realizado por educadores e educandos; a defesa da não seriação; a produção de materiais didáticos pelos educadores; o acompanhamento pedagógico contínuo; e a autonomia para produção do projeto político pedagógico (SEME, 2007, p.14-15).

Outro ponto de destaque nesta proposta refere-se à temporalidade dos processos de formação como diferenciador das práticas pedagógicas. Neste sentido defendia-se que o tempo escolar conecta-se a outras temporalidades tais como as do trabalho, das relações familiares, das relações culturais, dentre outros.

Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola. (SEME, 2007, p.15-16)

Na formulação apresentada às escolas destaca-se uma nova configuração de ensino que privilegia a formação dos grupos de acordo com as experiências e necessidades dos educandos. Neste aspecto o documento se confronta a uma perspectiva linear e sequencial de produção do conhecimento, sustentada pela ciência moderna. Afirmando que os saberes são tecidos em rede e em conexão com as experiências tecidas na vida social, propõe que os critérios de organização das turmas sejam efetuados com flexibilidade, pautando-se nas necessidades formativas dos educandos.

Analisando os documentos elaborados pela SEME e encaminhados às escolas podemos observar algumas mudanças entre as propostas de 2005 e 2007, dentre elas a mudança da carga horária na modalidade EJA, destinando um momento específico para o planejamento coletivo dos professores.

As aulas compreendem o intervalo de segunda a quinta-feira, com três horas de duração total, que devem ser ocupadas de acordo com a organização interna das unidades de ensino. Na sexta-feira, portanto, não há trabalho com alunos. Esse dia é destinado ao planejamento coletivo dos professores, que deixam de ter, desta feita, o seu dia específico de planejamento individual durante a semana. (SEME, 2007, p.17-18)

A exemplo da proposta de 2005 se manteve a ideia de currículo em movimento, preservando assim muitos aspectos do primeiro projeto. Na proposta de 2007 as proposições referentes à metodologia de trabalho apontam para mudanças na metodologia do trabalho docente, destacando a parceria entre docentes para efetuar o trabalho com os conteúdos.

A parceria de professores pode se dar, inicialmente, entre os professores de áreas afins. No decorrer do período letivo, essas parcerias podem se

organizar de acordo com as necessidades formativas da comunidade escolar, a partir de duplas, trios ou agrupamentos de professores em sala de aula. (SEME, 2007, p.29)

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à autonomia destinada às escolas na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Neste sentido, a proposta da EJA indica à escola a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades e especificidades de cada local. Ainda na questão da autonomia, o documento aponta as diretrizes que consolidam a proposta de gestão democrática no espaço da escola.

A luta pela autonomia e pela gestão democrática contribui para que cada comunidade escolar tente equacionar com realismo seus problemas e suas possibilidades de intervenção. Os projetos político-pedagógicos são a melhor expressão desse trabalho. (SEME, 2007, p.34-35, **grifos nossos**)

A autonomia se coloca como uma questão importante nesta discussão, conectando-a a gestão democrática. A palavra autonomia, segundo o Dicionário Aurélio (1993, p.57), significa “faculdade de se governar por si mesmo” e/ou “direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias”. Neste caso nos indagamos se na política de EJA a autonomia tem como função assegurar uma concessão de poder para que se exerça, dentro dos limites e possibilidades estipulados (leis), determinada ação. Logo, esta autonomia é o direito e a capacidade efetiva de gerir, nos termos da lei, sob suas responsabilidades, um modo de funcionamento onde podem, de acordo com estas leis, efetivarem diferentes práticas no seu funcionamento.

Mas se as leis são elaboradas e constituídas ao longo de embates de lutas e resistências, como podemos então definir a priori um modelo de autonomia, uma vez que seu exercício passa a ser uma mera escolha entre aquilo que lhe foi estipulado? Como podemos, a partir desta questão, ultrapassarmos esta definição de autonomia?

Nossa proposta é ir além desta perspectiva de autonomia em que a tutela ainda se faz presente. Segundo Heckert (2004, p. 156):

[...] a autonomia constitui-se como processo de luta permanente, e não como um modo de administrar que a reduz apenas à operacionalização de procedimentos administrativos, financeiros e pedagógicos, colocando-

os para funcionar de forma descentralizada. Esses modos descentralizados, hoje usados como “marcas” de autonomia, esboçam previamente o lugar, o tempo e o conteúdo do que deverá ser gerido autonomamente.

O exercício de autonomia “não se impõe por decreto, tampouco é um imperativo a ser executado” ou uma ação balizada por possibilidades já delineadas, é a “[...] capacidade sempre renovada de diferir dos modos de existência que nos constituem, de variar as formas, ela desafia e tenta desmontar os limites que constroem seu exercício”. (HECKERT, 2004, p.157). Assim, nos inquietamos com os tensionamentos experimentados no processo de implementação da modalidade EJA na rede municipal de educação de Vitória/ES, uma vez que explicitavam o modo como os exercícios de autonomia estavam sendo efetivados.

Na experimentação dos processos de autonomia entre escola, estado e governo, vários acontecimentos emergem e transformam as formas e os contornos que delineiam a relação entre escola, equipe de governo, etc. As lutas e resistências não acontecem apenas nos processos que se tornam visíveis, interferindo, por exemplo, na forma de efetivação das leis e normas que ditam o modo de autonomia que nos apresentam. Elas também acontecem no chão da escola, no que se passa dentro da sala de aula, no que acontece no bairro onde ela se localiza, na luta por melhores condições de vida e assim por diante.

Burburinhos e tensões na implementação da política de EJA

Os aspectos apresentados nos trazem elementos para discutir acerca dos processos de gestão tecidos na escola no processo de implementação desta política de EJA. Com as mudanças efetuadas, o profissional da educação se depara com um novo campo problemático, principalmente no que se refere a como lidar com as diversas situações do ensino e as experiências dos jovens e adultos; a necessária desnaturalização de práticas pedagógicas já arraigadas no seu fazer cotidiano; a importância do educador compreender-se como agente modificador dos impasses vividos no cotidiano escolar; ou

ainda, como efetuar um modo de organização do trabalho não fragmentado e experimentado coletivamente.

Durante oito meses, no decorrer do ano de 2009, compartilhamos o cotidiano de trabalho da escola que foi a primeira unidade de ensino a implementar a política de EJA na SEME/Vitória. O que pudemos experimentar foi um campo de embates, tensionamentos, oposições e debates que perpassavam o grupo de professores, coordenadores e direção, colocando em discussão o modo de gerir o espaço da escola. Alguns processos destacavam-se pelas intensidades como eram vividos. Não queremos aqui estabelecer uma ordem de grandeza entre maior ou menor importância destes processos, pois entendemos que eles não estão desvinculados das práticas que compõem o campo da escola na qual efetuamos esta pesquisa.

O que nos interessa na discussão acerca da implementação desta política é evidenciar alguns processos que acompanhamos na escola em que a pesquisa foi realizada e nas conversas que efetuamos com a equipe coordenadora da proposta. Não buscamos a verdadeira história desta implementação, ou ainda um julgamento acerca dos sentidos produzidos neste processo, pois entendemos com Neves (2002, p. 50), que

[...] para além e aquém da simples adesão ou recusa destas enunciações, interessa-nos aqui problematizá-las e pensar em seus efeitos, nos agenciamentos que produzem e atualizam, expressos nas diferentes formas de se estar nos verbos da vida.

As políticas não se efetuem sem tensionamentos e embates entre os modos instituídos de fazer educação e os processos instituintes que abrem fissuras nas práticas já sacralizadas, é “[...] invenção permanente, campo de forças em luta” (HECKERT, 2004, p.16). Deste ponto de vista, os desvios e burburinhos são expressões das forças em luta nos processos de implementação de uma política.

Referências

ARROYO, M. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, A. *As atividades em educação popular*. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*. Brasília/Goiânia: MEC/FUNAPE/UFG, 2009.

COSTA, A. C. M. *Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas*. Disponível em: <[www.utp.br/Cadernos de Pesquisa](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos CEDES, Ano XXI, n. 55, nov. 2001.

EUGÊNIO, B. C. *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. *Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Moderna, 2009.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p, 110-115, 2000.

HECKERT, A. L. C. *Narrativas de resistências: educação e políticas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2004.

MACHADO, M. M. *A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública*. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

NEVES, C. E. A. B. *Interferir entre desejo e capital*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, E. *Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA*. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, E. C. de. *Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “palha” dos girassóis da experiência no PRONERA MST/ES*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PAIVA, J. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

PODESTÁ, M. V. C. *Os sentidos da alfabetização: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Espírito Santo. *Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES*. Vitória/ES: SEME, 2007. (Documento não publicado).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. *A educação de jovens e adultos no ensino noturno regular*. Vitória/ES: SEMA, 2005.

SOARES, L. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, L. J. G. *Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, M. C. *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

A ESCOLA PÚBLICA E SUAS FAGULHAS INSTITUINTES

Carolina Brito Pereira⁹⁹

Célia Linhares¹⁰⁰

Marina Praça¹⁰¹

Resumo

Este artigo vai na contramão de um discurso que só ressalta as negações da Escola Pública; um discurso que facilita e que confirma negligências e indiferenças que as instituições públicas vêm sofrendo e, com isso, debilitam os empenhos de uma reinvenção delas. Nessa direção, pesquisamos as fagulhas que alimentam os movimentos instituintes na escola e que confluem com os sonhos de dignificação dos saberes escolares como contribuição viva a uma democracia em que todos e todas possamos participar de forma pensante, sensível, includente e solidária.

Palavras-chave: Escola; movimentos instituintes; saberes escolares; democracia.

Abstract

This article goes against a discourse that emphasizes only the denials Public School, a speech that facilitates and confirming negligence and indifference that public institutions are suffering and thereby weaken the endeavors of a reinvention of them. In this direction, we investigate the sparks feeding movements in instituting school and that converge with dreams of dignifying of school knowledge as a contribution to a living democracy in which everyone can participate thoughtful, sensitive, inclusive and supportive.

Keywords: School; instituting movements; school knowledge; democracy.

⁹⁹ Participante do Grupo Devires da Educação na Baixada Fluminense: Movimentos Instituintes; bolsista de Iniciação Científica CNPq.

¹⁰⁰ Coordenadora do Grupo de Pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense: movimentos instituintes. Professora Emérita da Universidade Federal Fluminense, Professora Visitante Nacional Sênior Capes, atuando na UFRJ (Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) e na UFF (Doutorado em Educação); pesquisadora CNPq.

¹⁰¹ Participante do Grupo Devires da Educação na Baixada Fluminense: Movimentos Instituintes; Estudante do Mestrado em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

*Sei que é preciso sonhar.
Campo sem orvalho, seca
A frente de quem não sonha.
Quem não sonha o azul do voo
perde seu poder de pássaro.
(...)*

*É sonhar, mas cavalgando
o sonho e inventando o chão
para o sonho florescer.*

Thiago de Mello

Imaginemos um lugar que, pelo menos potencialmente, irradie vida, provoque emoções e faça fervilhar seus pensamentos e sua capacidade de imaginar outros mundos. Imaginemos um território amplo, por onde circulam vozes, as mais diferentes, inquietudes, latentes e explícitas, enfim, movimentos de conservação, mas também, movimentos insurgentes e instituintes.

Acreditem, vocês estão nesse lugar, diariamente. Acontece que além de uma realidade precária, às vezes até hostil, estamos envolvidos num discurso de queixas, de tal forma que, não só enfraquecemos nossas lutas, como não positivamos as esperanças que a escola alimenta, política, social e economicamente. Somos uma instituição perpassada por antagonismos e ambivalências?

Por isso mesmo, tem sido fácil criticar e desprestigiar a instituição escolar, principalmente a pública. Mas, ela nunca foi tão demandada, como atualmente. Até mesmo, como pesquisadores vêm mostrando, a escola tem sido assumida como um modelo para algumas instituições que vão emergindo no cenário contemporâneo. Assim, se multiplicam escolas de trânsito, escola de pais, escolas de diferentes formações profissionais ou não.

Mas, o que não podemos deixar escapar em nossas análises é que, cada vez mais, a escola se torna alvo de reivindicações de todas as classes e grupos sociais, embora com perspectivas diversas e até antagônicas. Além disso, todos pagam um preço para nela entrar e nela permanecer. Basta lembrar que o processo escolar dura muitos anos e nos

exige, além de frequência diária, empenhos múltiplos, que se intensificam com os incessantes movimentos de mudança característicos /dos tempos modernos, ou /da atualidade.

Mas, se ela tem sido tão valorizada por todos os lados, também não escapa de desafios e ameaças que, há décadas, proclamam sinais, necessidades e urgências da vitalidade, mas também de uma morte que impregna a escola, exigindo sua extinção.

Assim, se até a primeira metade do século passado, a escola representava um eixo, catalisador de esperanças, na virada dos anos 60, um outro discurso, mostrava que os problemas da escola, não eram facilmente reformáveis, pelos seus vínculos estruturais que lhe garantiam um caráter reprodutivo.

Nesse sentido, as vozes foram diversas, mas confluentes: Bourdieu, Althusser, Baudelot e Passeron foram alguns dos mais fortes baluartes dessa dimensão negativa da escola. Mas, muitas águas rolaram, mostrando as ambiguidades e contradições da escola, sempre capazes de abrigar potências libertadoras. Paulo Freire, expulso do Brasil, iluminava a discussão educacional, em diferentes quadrantes do mundo com a sua Pedagogia do Oprimido.

Portanto, se a escola hoje é requerida por gregos e troianos, por brancos, negros e indígenas, por empresários e trabalhadores, por empregados e desempregados, por jovens, crianças e idosos, tampouco podemos minimizar os desafios que ameaçam essa nossa instituição.

Por isso mesmo, urge interpelá-la. A escola tem se reconfigurado, com autonomia, diante das vertiginosas mudanças contemporâneas? Tem ela encarado as exigências da contemporaneidade para definir seu lugar social? Como ela vem se conjugando com a complexidade das interdependências exigidas pelas sociedades locais e globais?

São abertos e porosos os saberes escolares para superar monoculturas já instaladas na sociedade, mas que estão estremecidas e em desconstrução pelas condições históricas que experimentamos? Vem a escola se conectando aos processos instituintes que, socialmente, trabalham na direção de potencializar a inclusão de outros sujeitos, de outras linguagens, outros métodos e, sobretudo, de outros horizontes?

Mesmo com uma paisagem, algumas vezes caótica, outras tantas adormecida e, até obsoleta, a escola pública brasileira participa de cenários, com movimentos instituintes, que vêm abrindo caminhos, enfrentando condições corrosivas para seu revigoramento incessante. Portanto, é urgente continuar perguntando à escola:

Que movimentos e caminhos se abrem na escola? Como as desigualdades sociais têm sido enfrentadas na escola? Como a arte vem penetrando no ambiente escolar? E a pluralidade cultural tem tido mais vigência na escola? Agora, mudando de tom e indagando fraternalmente de você que nos lê: Quais são os seus sonhos e investimentos com/na sua escola?

Não podemos nos fazer de surdos e surdas à voz de nosso poeta amazonense, com que epigrafamos este capítulo.

“Quem não sonha o azul do voo perde seu poder de pássaro”.

Como carregar o azul do céu, ampliando horizontes na escola, quando ela se nos afigura uma realidade cinzenta, controladora, triste, amesquinhada?

Mas, bem sabemos que a realidade se move e nos surpreende a toda hora. Importa, no entanto, ressaltar que esses movimentos não acontecem, nem ao acaso, nem, muito menos, como fruto de relações de tipo causa-efeito.

No caso da escola, não podemos naufragar, vendo só seu lado sombrio, que reconhecemos e, bem sabemos, é às vezes apavorante, em suas relações contextuais e históricas, nem cair em transformismos ingênuos que fracassam e reforçam o instituído.

Afinal, nada é fixo, nada pode ser separado de forma absoluta, ou seja, a vida é uma miscigenação sem fim e o que nos parece bom, puro, verdadeiro e belo tem relações e polarizações que fogem da pureza idealizada.

Nessa mistura sempre indomável que é a vida, não podemos minimizar a potência dos sonhos e dos projetos que alimentamos e nos alimentam e a esse fluxo de devires que a vai transfigurando sem parar. É com eles que potencializamos os nossos empenhos em despertar, expandir e criar germes de outra realidade.

É irresistível a insistência poética de Shakespeare a nos lembrar que *Somos feitos do pó de estrelas (...) ...feitos da mesma matéria que nossos sonhos.*

Mas, além dos poetas, muitos pensadores, como Freud e Bourdieu, bem como Marx e tantos outros, ainda que com diferentes cenários, sublinharam a importância do impensado, para a contínua formação e exercício de pensar.

Portanto, importa não separar os movimentos de uma mesma realidade: aqueles que já se apresentam como aceitos e aprovados, daqueles que vão se constituindo como sonhos e expectativas desejadas. Entre uma e outra há entrelaços, contradições e tensões.

Por isso mesmo, podemos dizer que um tipo de elasticidade une o que vem surgindo e o que já está aí, consagrado, entre o que esmaga nossa liberdade e nos constrange e o que nos estimula a ampliar a vida.

Agora, abrimos um espaço para uma outra importante questão: por que essas tensões de uma escola que temos e que desejamos não têm sido tematizadas e discutidas, mobilizando essa reciprocidade de relações vivas que as une na escola?

É tempo de sonhar e projetar a escola nesses interstícios de experiências cotidianas, com as quais, não só nossas instituições vão sendo reconfiguradas, mas nós mesmos nos modificamos e nos recriamos.

Afinal, cabe-nos sempre escolher entre aguentar a vida, a escola, o trabalho e tudo mais, ou nela mergulharmos e irmos sentindo, seus obstáculos, percebendo suas brechas e pensando, pensando, com sensibilidade e compaixão, com a vida e com os viventes,, como alargá-las e até, como reinventá-las.

E a escola, como todas as instituições, estão gravadas de caminhos já abertos e por abrir. Os que mais vicejam e produzem bons resultados são aqueles que já estão pulsando na escola e não aqueles outros que são definidos de modo arbitrário e calculista por "técnicos" distantes do seu chão.

Por isso é tão necessário, quanto importante, prestar atenção à escola, fazer dela leituras vivas, sentir e pressentir as pulsações dos caminhos que vão se abrindo para confluirmos com os movimentos mais promissores e confluentes com as causas comuns.

Com uma atenção difusa e flutuante, podemos perceber que ao pisarmos o chão da escola, nos aproximamos de risos abafados e outros soltos nos corredores, pátios, salas de aula. Há histórias em narrações, em queixas, em murmúrios, em declarações; tudo isso sendo construído com urgências a serem atendidas, sonhos a serem realizados.

Nossas ações abrem acessos aos jardins que florescem na escola, como um dos importantes espaços e tempos de formação de homens e mulheres.

Quando homens e mulheres não se rendem às ordenações de emudecimentos, nem admitem perder sua capacidade de pensar, porque conhecem uma satisfação de ir construindo, não só um sentido para sua vida, mas o bem estar de contribuir para outras formas de viver, que implicam sempre em outras formas de conviver com mais dignidade.

Portanto, ao pisar no chão da escola, podemos aprender dos massacres da padronização e dos modelos que nos são impostos e dos olheiros que vigiam à porta de cada dia, como tão bem canta o Ivan Lins.¹⁰²

Mas, também aí, podemos experimentar o fascínio, não somente, de respeitar as diferenças, mas principalmente, a maravilha de saber-se e à vida como um processo que não para de diferir, de criar, de nos fazer, concretamente convites, com que vamos inscrevendo sentidos e significados às nossas existências.

Nunca é demais repetir que caminhos estão sempre para serem refeitos, com o nosso modo próprio de caminhar. Isso também significa que desigualdades sociais não são um fatalismo; que os lugares da arte são muito maiores do que aqueles reservados aos quadros nas paredes; que a pluralidade cultural, regional, racial e de gênero, p.ex., nos constituem e que urgimos para vê-la afirmada nas escolas.

Nós professores, nossos alunos, o corpo diretivo e dos auxiliares da escola, somos todas e todos compostos de muita vida e imensas possibilidades. O que precisamos é ir

¹⁰² PASSARINHO CANTOU: Ivan Lins

Passarinho cantou de dentro de uma gaiola / cantaria melhor se fosse do lado de fora (4 x)
O marinheiro acordou e tinha que se espantar / alguém levantou mais cedo e roubou o céu e o mar (4 x) /
meu amor não sabia por que nunca amanhecia(2 x) / é que existia um vigia na porta de cada dia / existia um vigia na porta de cada dia

recriando nossa instituição, forjando sentidos com ações, pois como poetizou Pablo Neruda, *“a ação é a mãe da esperança”*.

Basta entrar numa escola para perceber que mesmo enfrentando problemas capazes de desanimar uns, reduzindo outros à condição de tarefeiros, sempre ressentidos com a condição de seu trabalho, há professores e estudantes que não se conformam e tratam de encontrar frestas e inventar atividades que acabam, mais das vezes, animando a escola.

Não é tão raro, que esses processos tenham alguma duração e tantos desdobramentos que os mantenham em funcionamento com reedições do projeto inicial. Os núcleos de poesia, os projetos de escola e de sistema escolar, como o da Escola Cidadã (RGS), Escola Plural (BH), Escola Sonhos do Futuro e o Bairro Escola podem ser considerados exemplos desse ímpeto criador nas escolas.

As experiências criadoras nunca se perdem. Elas podem ser até sumariamente desativada, pelas mais diferentes razões, mas elas permanecem como rios subterrâneos que se entregam aos oásis, irrigando vidas e sobrevidas, na aridez dos desertos. No caso do Bairro Escola, em Nova Iguaçu, é interessante observar como ele voltou a florescer com o Programa Nacional *“Mais Educação”*¹⁰³.

Mais ainda, gostaríamos de ler, com vocês, algumas fulgurações dessa paisagem escolar brasileira que vai além das misérias que perduram e se reatualizam, dentro e fora da escola. Entre tantas, vamos ressaltar a intensidade da educação indígena.

Os números retratam um forte movimento de expansão. Mas, o mais interessante é que a educação escolar indígena vai nos ajudando a recordar a história da educação brasileira e em bom momento nos reensina o valor da liberdade para aprender e ensinar.

A etnia Mura, que habita região norte do Brasil, particularmente, o estado do Amazonas, teve um especial desenvolvimento, sustentado por um processo educacional que preservou sua autonomia, com o intercâmbio de professores da UFAM.

¹⁰³ MENDES, Ana Luiza P. C. O Programa mais educação e seus entrelaces com a educação integral: desafios e perspectivas para as escolas do Município de Nova Iguaçu. Dissertação. UFRRJ, 2013

Os efeitos foram graduais, firmes e extraordinários. A etnia estava ameaçada de extinção. Havia perdido sua língua e o número dos que se definiam como pertencentes à etnia Mura decrescia de forma espantosa.

Com o processo educacional, com as características acima mencionadas, o povo Mura reconstruiu seu espelho cultural, com o que passou a projetar suas vidas e a reeditar seus valores. Tudo isso possibilitou um crescimento numérico e cultural dessa etnia¹⁰⁴.

Bem, essa é uma ilustração de caminhos que vão se abrindo com a escola e por dentro dela. Quantos outros caminhos também estão sendo criados, alargados e pavimentados... A cultura negra tem expandido seu reconhecimento na escola e fora dela. O direito a opção de gênero tem sido cada vez mais discutida, sensibilizando crescentemente a sociedade brasileira.

Sem pretendermos encerrar esse inventário dos caminhos em construção e por construir na escola, ainda desejamos enfatizar os avanços da educação inclusiva e a importância da valorização da cultura infantil e juvenil, em franco desenvolvimento.

Cada uma dessas áreas de pesquisa e atuação pedagógica representam indispensável possibilidade de interlocução insubstituível para um redimensionamento das instituições voltadas à formação humana, como são a escola e a universidade.

Na outra ponta desses estudos relacionados à faixa etária, a gerontologia com suas conexões também interdisciplinares, reafirmam perspectivas da educação, como um processo sem fim.

Mas, há outras pistas que se articulam com essas que acabamos de anunciar, tais como o das instituições interculturais e de empenhos múltiplos com vistas a intersectorialidade e a refundação de um federalismo brasileiro.

Tudo isso, convida a escola a se repensar e a se refazer por caminhos, já nelas entreabertos e pulsantes que, embora ameaçados de extinção e focos de brigas e guerrilhas, indicam um *desejo* incessante de comunicação e liberdade, só possível “*pelo reconhecimento do outro como legítimo outro*”, para assim encerrarmos este capítulo com

¹⁰⁴ LINHARES, Célia et alii. Cotidiano Escolar e Formação de Professores. Brasília, Editora da Universidade Federal do Amazonas e Liber Livro, 2011. idem

uma expressão do Maturana.

Referências

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2004

LINHARES, Célia Frazão Soares (org). *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, Célia et alii. *Cotidiano Escolar e Formação de Professores*. Brasília: Editora da Universidade Federal do Amazonas e Liber Livro, 2011.

MELLO, Thiago de. *Poemas Preferidos*. Bertrand Brasil, 2001. 294 p.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999

MENDES, Ana Luiza P. C. *O Programa mais educação e seus entrelaces com a educação integral: desafios e perspectivas para as escolas do Município de Nova Iguaçu*. Dissertação. UFRRJ, 2013

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS FRENTE ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maíra Gomes de Souza da Rocha¹⁰⁵

Márcia Denise Pletsch¹⁰⁶

Resumo:

O texto apresenta resultados de investigação em curso sobre políticas e práticas dirigidas a alunos com múltiplas deficiências. A análise enfatizou ações que utilizam recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ampliada. O estudo qualitativo realizou-se em Nova Iguaçu/RJ em sala de recursos de escola pública e evidenciou as dificuldades, as complexidades e a relevância do trabalho pedagógico realizado no AEE garantindo a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; práticas pedagógicas; múltiplas deficiências.

Abstract:

The paper presents results of an ongoing research on policies and practices directed to students with multiple deficiencies. The analysis emphasized actions using resources of Assistive Technology and Augmentative and Alternative Communication. The qualitative study was conducted in Nova Iguaçu/RJ in a resource room of a public school and it evidenced up the difficulties, the complexities and the relevance of pedagogical work in SEA ensuring student learning.

Keywords: Specialized Educational Assistance, pedagogical practices, multiple deficiencies.

¹⁰⁵ Mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). Prof. da Rede Munic. de Nova Iguaçu/RJ. E-mail: mairagsrocha@gmail.com

¹⁰⁶ Doutora em Educação pela UERJ, Professora do Instituto Multidisciplinar e do PPG em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ). E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Introdução:

Histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja elaborado em uma determinada fase da criança. Entretanto, sabemos que tais tarefas podem ser realizadas com ferramentas diferentes destas dispostas para a maioria das pessoas, assim como em tempos diferenciados. Podemos ler com os dedos, podemos falar com as mãos, podemos escrever com os pés e elaborar um conceito em diferentes momentos da nossa vida (BRAUN, 2011, p. 98).

Ao longo da história, as concepções a respeito da Educação Especial passaram por ressignificações que se traduziram em mudanças tanto para a sua estruturação quanto para as suas finalidades. De políticas de eugenia, passando pelas de integração, normalização e as de assistencialismo, chegamos a um momento em que se defendem as chamadas políticas de inclusão. Para esse artigo, utilizamos o conceito de inclusão em que defendemos não apenas a inserção do aluno em classes comuns, mas também o seu direito de acesso aos processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, ao seu desenvolvimento.

A legislação que atualmente regulamenta a educação em nosso país (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, assegura a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida, de preferência, na rede regular. O artigo 58 da LDB é dedicado ao tratamento das questões relacionadas à Educação Especial; nele é apontada uma nova concepção de Educação Especial atrelada à questão da inclusão, e de acordo com a mesma, apresenta-se a fundamentação para o *Atendimento Educacional Especializado (AEE)* conforme reproduzido abaixo:

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDBN 9394/96).

Em 2008, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da *Educação Inclusiva*, a Educação Especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades da educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nas diretrizes desta política é possível perceber o enfoque destinado ao AEE. Com relação a este, cabe à Educação Especial realizá-lo, utilizar serviços e recursos próprios desse tipo de atendimento e orientar alunos e professores quanto à utilização dos serviços e recursos pertinentes em sala de aula (BRASIL, 2008).

De acordo com este cenário, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado na Resolução n.4 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecendo o financiamento em dobro para os alunos matriculados na turma regular e no AEE.

Ainda segundo esta Resolução, o AEE deve ser realizado de forma complementar ou suplementar, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (art. 5º).

Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais deverá trabalhar de forma colaborativa com o docente da sala regular a fim de que o aluno incluído possa ter acesso a um processo educativo que contemple as suas especificidades. Para tal, devem ser oferecidas ao aluno serviços e estratégias que venham a possibilitar a sua participação efetiva na sociedade, tendo pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Tais estratégias em nossa análise só podem ser colocadas em prática com base em ações pedagógicas concernentes às finalidades do AEE, as quais precisam estar pautadas em uma formação consistente e que ofereça aos docentes conhecimentos sobre as especificidades dos alunos em foco nessa investigação, a saber: alunos com múltiplas deficiências, que de acordo com Silva (2011), são sujeitos que têm mais de uma deficiência ou como apontado por Silveira & Neves (2006) *são pessoas com duas ou mais deficiências de base associada* (p. 79).

Vale esclarecer que temos poucos estudos sobre a escolarização e, sobretudo, sobre a inclusão escolar e aprendizagem desses sujeitos em nosso país, conforme mostra o levantamento realizado por Silveira & Neves (2006). O silêncio no campo científico também se apresenta nas políticas públicas de acordo com Muniz (2006). Tal aspecto é visível também se analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois o público alvo da Educação Especial nesse documento refere-se somente aos sujeitos com deficiência mental/intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tomando como base o exposto, temos como objetivo apresentar os resultados de uma investigação, em andamento, sobre as práticas e as políticas dirigidas para alunos com múltiplas deficiências em uma sala de recursos multifuncionais. A ênfase de análise serão as práticas que utilizam recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) – conceitos que serão melhor explicitados no decorrer do texto.

Para a realização do estudo, foram adotados os pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (PLETSCH, 2005; PLETSCH & GLAT, 2007; FONTES, 2007). De acordo com esta perspectiva, foram utilizados na coleta de dados, os seguintes procedimentos: 1) observação participante com registros em diário de campo; 2) análise de documentos oficiais (legislações, decretos, documentos e registros fornecidos pela instituição escolar), assim como da literatura especializada; 3) entrevista semiestruturada com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendia aos alunos alvo dessa investigação.

A pesquisa foi desenvolvida em sala de recursos multifuncionais de uma escola pública localizada no município de Nova Iguaçu, região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Todas as atividades foram devidamente autorizadas pela instituição escolar. Vale registrar que a coleta de dados foi realizada no período de aproximadamente dois anos de forma sistemática e continua com observações semanais das práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais da escola. Foram sujeitos dessa pesquisa: professora de AEE da sala de recursos multifuncionais e três alunos com múltiplas

deficiências com idade entre 9 e 17 anos de idade¹⁰⁷. O quadro a seguir, apresenta os alunos de forma sucinta.

Quadro nº 1. Caracterização dos alunos participantes

Identificação ¹⁰⁸	Idade	Descrição do Aluno
Luana	9	Em função da Paralisia Cerebral, a aluna apresenta grave comprometimento motor, com quadro de tetraplegia. Não consegue se comunicar oralmente e seu comprometimento cognitivo também é considerável. No entanto, há disposição para a interação e a educanda busca sinalizar suas necessidades básicas, por meio de expressões faciais, alguns ruídos e do choro. Inicialmente, a professora apontou em seus relatórios, a dificuldade que aluna teve em se adaptar ao ambiente escolar; dificuldade que foi sendo superada através da construção de relações de confiança e afetividade, possibilitando à aluna melhor integração.
Alice	16	Com o laudo de Encefalopatia Crônica + Epilepsia por Encefalopatia, a educanda apresenta relevante comprometimento motor e na fala. Ainda assim, consegue realizar alguns movimentos com os membros superiores por meio de sinais com o dedo indicador e o polegar, apontando afirmativas ou negativas. Está em processo de alfabetização. No entanto, a professora relata que a baixa frequência da educanda (por motivos familiares, de transporte e outros) prejudica o desenvolvimento da aprendizagem da aluna.
Eliza	17	Seu laudo aponta Paraplegia sensório-motora/ Mielomeningocele lombar operado/ Hidrocefalia/ problemas de percepção viso-motora. Nos relatórios de anos anteriores, as professoras apontam a intolerância a qualquer tipo de barulho e agitação. A aluna não conseguia ficar nas turmas, entrando em crise (nestes momentos, gritava e se batia constantemente). Após anos de trabalho voltado para estas dificuldades da aluna, hoje está integrada no contexto escolar e mostra ter prazer em interagir como os demais colegas. Este progresso tem possibilitado ações pedagógicas propriamente voltadas para a aprendizagem escolar da educanda, conforme relato da professora.

¹⁰⁷ Não é nosso objetivo, neste texto, fazer uma discussão sobre a idade dos sujeitos participantes e sua defasagem escolar.

¹⁰⁸ Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos alunos.

O atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências: resultados da pesquisa

A partir do estudo realizado, verificamos as muitas dificuldades e a complexidade do trabalho pedagógico com alunos com múltiplas deficiências no AEE. As dificuldades de estrutura e materiais para o atendimento adequado destes alunos ainda se evidenciam, pois assim como verificado no estudo de Pletsch (2012), muitas salas de recursos multifuncionais localizadas na Baixada Fluminense/RJ, carecem de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos. Tal aspecto também foi verificado na sala investigada. É importante evidenciar que nos últimos anos vem crescendo a implementação dessas salas nas redes de ensino do Brasil. Pelosi (2011) apresenta números oficiais sobre o crescimento desse tipo de atendimento:

Essas salas começaram a ser implementadas no Brasil em 2005, e em 2006, já haviam sido disponibilizadas 626 Salas de Recursos Multifuncionais. O número de 2007 foi de 625, 4300 em 2008 e, a previsão de 2009, era de 10 mil novas salas. Os dados atuais, disponíveis na página do Ministério da Educação, indicam que de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e no Distrito Federal, e que foram atendidos 4.564 municípios brasileiros, representando 82% do total de 5.561 municípios do país (p. 3).

Os dados revelaram também problemas relacionados ao transporte público para que estes alunos tenham frequência satisfatória aos atendimentos. Também evidenciaram a falta e as dificuldades para realizar um trabalho colaborativo com a saúde, aspecto apontado como primordial nos casos mais severos que para além das múltiplas deficiências os alunos enfrentam também problemas de postura e outros relacionados ao campo clínico e não pedagógico, mas que acabam influenciando no desenvolvimento educacional.

Além de todas estas dificuldades presentes no cotidiano do trabalho no AEE, a professora mostrou grande preocupação em relação aos conhecimentos necessários para a realização dos atendimentos dirigidos a estes alunos, sobretudo no que se refere ao uso de recursos de Tecnologias Assistivas e de Comunicação Alternativa e Ampliada.

No Brasil, o termo *Tecnologia Assistiva* ainda não foi amplamente divulgado, sendo consideradas também recentes as pesquisas a este respeito no campo educacional. Neste sentido, Bersch (2008) pontua:

A tecnologia assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (p.2).

Para Deliberato (2006) a Tecnologia Assistiva engloba diferentes áreas como:

Comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar (p. 5).

De acordo com a mesma autora, a Comunicação Alternativa e Ampliada - área pertencente às Tecnologias Assistivas, favorece a acessibilidade educacional, bem como tem contribuído para facilitar a comunicação de pessoas que apresentem algum tipo de prejuízo na fala. Assim, Garcia e Passone (1998) a conceituam da seguinte forma:

A comunicação alternativa envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos, fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética e ainda objetos reais, miniaturas, voz digitalizada, dentre outros, como meio de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral. Ela é considerada como uma área que se propõe a compensar temporária ou permanentemente a dificuldade do indivíduo em se comunicar (p.11).

Estes tipos de comunicação envolvem gestos, expressões faciais e as diversas formas gráficas como modo de efetuar a comunicação de pessoas que não conseguem utilizar a linguagem verbal. Ainda podemos considerar os propósitos de promover e suplementar a fala assim como o de garantir uma nova alternativa, caso não haja a possibilidade de desenvolvê-la (NUNES, 2003).

Assim, tanto as *Tecnologias Assistivas*, quanto a *Comunicação Alternativa e Ampliada*, têm seus conceitos atrelados ao desenvolvimento de ações que venham a oportunizar a autonomia, o acesso à informação, a integração ao grupo social, dentre tantos outros aspectos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente o desenvolvimento educacional e social. Neste sentido, vão plenamente de encontro aos objetivos principais do *AEE*, configurando-se como instrumentos fundamentais para o trabalho realizado nesta área.

A formação e a falta de conhecimentos dos docentes para atuar com recursos específicos como os de *Tecnologias Assistivas* e outros necessários para a prática pedagógica dirigida para alunos com diferentes deficiências tem sido uma constante nas pesquisas na área de Educação Especial (BUENO, 1999, 2002; PLETSCH, 2009, 2010; GLAT E PLETSCH, 2011; MENDES 2011; PELOSI, 2011; SCHIRMER, 2012).

Para Schirmer (2012), por exemplo, a formação inicial nos cursos para professores em nosso país ainda não oferece os conhecimentos necessários à prática cotidiana docente para atuar com alunos com deficiências, especialmente múltiplos. A este respeito faz uma série de questionamentos:

Como os currículos e projetos pedagógicos adotados pelos cursos de Pedagogia e licenciaturas poderão formar educadores inclusivos? Como os professores já graduados irão entender e atender às diferenças em salas de aula sem ter recebido formação adequada? Como graduandos que nunca tiveram contato com disciplinas da Educação Especial poderão ensinar a esses alunos? Como poderão atender a essa demanda sem nunca terem tido contato direto e aprofundado com pessoas com deficiência ou caso esse contato tenha ocorrido meramente através dos livros? Existe sim uma emergência na construção da qualidade de ensino, de uma escola comprometida com a educação de todos e a formação para a cidadania; e assim, faz-se mister discutir a formação inicial dos professores (p.31).

Durante a entrevista, a professora apontou que os conhecimentos sobre recursos tecnológicos e *Comunicação Alternativa e Ampliada* são essenciais para o trabalho com os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais investigada. Vejamos o que relata:

Uma formação com esses conhecimentos colaborará de forma efetiva para a realização de ações pedagógicas que venham a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos indo além dos avanços relacionados à socialização e integração no ambiente escolar (Entrevista com a professora em março de 2012).

Além disso, enfatizou que a formação deveria dar oportunidade aos docentes de conhecerem os conceitos de Tecnologias Assistivas e de Comunicação Alternativa e Ampliada para que venham a desenvolvê-los, realizá-los e transformá-los em suas práticas pedagógicas. A este respeito Pelosi (2011) salienta que a formação no campo da Comunicação Alternativa e Ampliada deve contribuir com a construção de saberes teóricos que venham de encontro diretamente com a prática pedagógica. Em suas palavras:

Para que o professor possa auxiliar a introdução de recursos de tecnologia assistiva que auxiliem a comunicação, o aprendizado, a realização das atividades escolares, a participação nas brincadeiras e nas atividades complementares da escola, ele precisa ter conhecimento na área da tecnologia assistiva e estabelecer parcerias (p. 5).

Vale comentar que na Resolução 4 (BRASIL, 2009) são definidas as atribuições que o profissional do AEE deve exercer, entre outras atividades:

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art.13, BRASIL, 2009).

Como podemos depreender, o uso de Tecnologias Assistivas e, conseqüentemente, da Comunicação Alternativa e Ampliada está presente nas letras das diretrizes, mas a garantia de formação e as reais possibilidades de desenvolvê-las não são asseguradas ao professor, conforme verificado em nossa investigação. Isto é, ao invés de oportunizar uma política de formação inicial e continuada sobre tais recursos, os professores acabam sendo responsabilizados ou se responsabilizando em buscar subsídios

que venham a possibilitar o desempenho de suas funções e garantir práticas que promovam o desenvolvimento de seus alunos com múltiplas deficiências.

Sobre as práticas pedagógicas, a professora nos relatou que a partir do acesso aos conhecimentos destes recursos foi possível melhorar a qualidade dos atendimentos do AEE, mas, sobretudo observar maiores avanços no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

No caso específico da aluna Luana, os conhecimentos em Tecnologias Assistivas colaboraram para a adequação de sua cadeira de rodas, do apoio à sua cabeça e no uso de adaptações para a realização das atividades. As mudanças deixaram a aluna mais confortável e com uma postura mais propícia para a visualização do ambiente. A educanda mostrou-se mais calma e motivada para observar o que era exposto e interagir com os estímulos a ela direcionados.

Pôde ser verificado que medidas consideradas simples pela professora, fizeram toda a diferença no processo educacional da educanda. Para Schirmer (2012), com base em estudo realizado por Pelosi (2008), a utilização de recursos da TA, favorece até mesmo a inclusão de alunos nas escolas regulares.

No caso das práticas observadas no AEE da aluna Alice, os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada colaboraram para aprimorar o código de comunicação gestual que já tinha (com o dedo polegar fazia gesto positivo e balançando o dedo indicador mostrava negativas). O acesso às pranchas de comunicação alternativa¹⁰⁹ e aos cartões para a comunicação¹¹⁰ ampliou a compreensão de conceitos científicos, assim como no entendimento do que a aluna queria externar. Antes de ter acesso a estes recursos, muitas vezes a aluna se agitava demais quando percebia que não estava se fazendo entender.

¹⁰⁹ Recursos muito utilizados para alunos que apresentam dificuldades de comunicação. As pranchas de comunicação alternativa trazem fotos, figuras ou símbolos separados por temas para que possam ser apontados de acordo com as necessidades e propostas em questão.

¹¹⁰ Os cartões trazem símbolos gráficos representativos de mensagens, divididos em categorias de cores; exemplos: rosa para cumprimentos, verde para verbos, dentre outros.

A respeito do processo de alfabetização da educanda, os recursos ampliaram as possibilidades de estratégias e de atividades. A autonomia adquirida com o uso de ponteiras¹¹¹, além de motivar ainda mais a aluna, também colaborou para uma avaliação mais segura da construção da escrita; várias vezes a professora interpretava equivocadamente a escrita de Alice por conta de seus registros apresentarem falhas devido ao seu comprometimento motor – o uso das ponteiras ajudou na precisão destes registros. Com relação à frequência de Alice aos atendimentos, notou-se que a situação familiar em decorrência de problemas de saúde dos irmãos e até mesmo dificuldades emocionais da mãe em lidar com tantas demandas, é baixa e por tal razão prejudica o alcance dos objetivos pretendidos no que se refere à escolarização da aluna.

Em relação à Eliza, notamos o melhor controle dos ímpetos e um comportamento mais tranquilo a partir do momento em que os recursos de Tecnologia Assistiva foram introduzidos nos atendimentos do AEE. A adaptação na mesa, agora acoplada à sua cadeira, assim como os recursos de exploração visual, consideravelmente, motivaram a educanda.

Notou-se ampliação do tempo de concentração. Por exemplo, o uso de figuras e a associação com cores, por meio dos recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada deixaram a aluna mais segura e participante das atividades.

Devido à deficiência acentuada que a aluna apresenta, ainda não é possível uma avaliação plena sobre a internalização dos conceitos apresentados; entretanto, pode-se apontar que as possibilidades de desenvolvimento cognitivo começaram a se tornar mais visíveis por meio da maior participação e atenção demonstrada por Eliza durante os atendimentos. Ao longo da investigação de mestrado, pretendemos ampliar nossas observações e introduzir o uso da filmagem para avaliar melhor tais aspectos.

¹¹¹ Recursos atrelados à área de Tecnologia Assistiva; neste caso, ponteiras feitas com materiais improvisados pela professora para que a aluna pudesse ter maior precisão ao utilizar o teclado do computador

Considerações finais

Em síntese, a pesquisa mostrou a importância do conhecimento e uso das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado, colaborando para o desenvolvimento dos alunos deficientes múltiplos com severos comprometimentos motores. Concordamos, portanto, com o que outras pesquisadoras consideraram sobre a mudança que estas tecnologias podem fazer na prática pedagógica docente:

O primeiro passo para tal mudança se deu a partir do conhecimento dos recursos de CAA e do que eles poderiam auxiliar na comunicação e no aprendizado desses alunos com dificuldades severas na comunicação e também da possibilidade desse espaço onde o professor possa refletir sobre a teoria e a prática (BRANDO; NUNES; SCHIRMER, 2009, p.09).

Neste sentido, apesar das dificuldades enfrentadas para atender aos pressupostos oficiais do atendimento educacional especializado, verificamos a importância dos recursos relacionados à Tecnologia Assistiva no atendimento às alunas que participaram da pesquisa.

Por outro lado, assim como apontado por Pletsch e Oliveira (2012), a pesquisa ilustrou que o apoio/suporte do AEE sem as devidas reestruturações na cultura escolar e na dinâmica e organização das práticas pedagógicas não garantirá a inclusão efetiva dos alunos com deficiências, no caso desse estudo, pessoas com múltiplas deficiências. Vejamos as palavras das autoras ao discutirem o AEE dirigido para alunos com deficiência intelectual:

O AEE aliado às modificações institucionais que devem ocorrer no âmbito da escola e a atenção do professor no contexto da sala comum, possibilitarão aos alunos com deficiência intelectual a constituição de uma trajetória escolar inclusiva, junto com os outros e, ao mesmo tempo, o respeito às suas particularidades, com adequações no conjunto da proposta curricular, inclusive relacionadas à avaliação pedagógica (p.5).

Isto é, as práticas pedagógicas realizadas com esses recursos precisam levar em consideração a proposta curricular da instituição escolar para oportunizar/ampliar por

meio da comunicação as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, Luana, Alice e Eliza puderam ter experiências positivas não só na socialização, mas também no que se refere à construção de conhecimentos. Por isso, torna-se relevante a realização de pesquisas envolvendo tal temática, assim como a ampliação de recursos nas salas de recursos multifuncionais, bem como a formação professores sobre tais recursos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, não tivemos ao longo desse artigo o objetivo de concluir o debate sobre as políticas e as práticas realizadas no atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências. Pelo contrário, nossa pretensão é que a partir dessa pesquisa possamos contribuir para o debate político e a produção de conhecimento científico na área, sobretudo no que se refere ao uso de estratégias pedagógicas alternativas que garantam por meio de diferentes formas e elaboração de conceitos por parte desse alunado, assim como apontado na epígrafe inicial.

Referências

BERSCH, R. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. CEDI /Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em: <http://proeja.com/portal/images/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>. Acessado em: agosto de 2012.

BRANDO, A. P.; NUNES, L. R. P. & SCHIRMER, C. R. *Formação de professores em comunicação alternativa: análise dos conteúdos das sessões de reunião*. Publicado nos Anais em CD ROM do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, S. Carlos, julho 2009. Disponível em: [http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Formação de professores para introdução da CA em sala de aula.pdf](http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/Formação%20de%20professores%20para%20introdução%20da%20CA%20em%20sala%20de%20aula.pdf). Acessado em: agosto de 2012.

BRAUN, P. *A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental de uma escola pública federal*. 186f. Projeto de qualificação (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)*. Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

_____, J. G. S. *A Educação Especial nas Universidades Brasileiras*. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002.

DELIBERATO, D. *Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação*. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf>. Acessado em: Agosto de 2012.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

GARCIA, J. C. D. & PASSONI, I. R. *Tecnologia Assistiva nas Escolas*. São Paulo, SP: Instituto de Tecnologia Social, 1998. Disponível em: <http://www.assistiva.org.br/sites/default/files/TecnoAssistiva.pdf>. Acessado em: agosto de 2012.

GLAT, R. & PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.

KASSAR, M. M. de C. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Editora Autores Associados. São Paulo, 1999.

MENDES, E.G. *A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial*. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). *Professores e Educação Especial - formação em foco*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 131-146, 2011.

MUNIZ, E. P. *Políticas públicas educacionais: possibilidades e limites no atendimento educacional do educando com deficiência mental severa – Campo Grande/MS (1980-2004)*. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

NUNES, L. R. O. P. *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais*. Dunya, Rio de Janeiro: 2003.

PELOSI, M. B. *Inclusão e Tecnologia Assistiva*. (Tese de Doutorado em Educação) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

_____, M. B. *Relatório final da pesquisa: Formação em serviço de professores de salas multifuncionais para o desenvolvimento da comunicação alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais*. FAPERJ E - 26/110.039/2010 RJ/2011. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm90ZWNUb2xvZ2lhYXNzaXN0aXZhdWZyanxneDozYzhlYTdlYzIxMzY3ZDVj> Acessado em: Agosto de 2012.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 122 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____, M. D. & GLAT, R.. *O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico*. In: *Revista Iberoamericana de Educación* (online), v. 41, p. 1-11, 2007.

_____, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. In: *Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

_____, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

_____, M. D. *Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ*. In: *Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, Seropédica/RJ*, 2012.

_____, M. D. & OLIVEIRA, A. A. S. de. *O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da DI*. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. *AEE para Alunos com Deficiência Intelectual e TGDs*. São Paulo, 2012. (no prelo)

SCHIRMER, C. R. *Comunicação Alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva* (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Y. C. R. *Deficiência Múltipla: conceito e caracterização*. In: Anais do VII Encontro Internacional de Produção Científica do Centro Universitário de Maringá/PR. Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais>. Acessado em: agosto de 2012.

SILVEIRA, F. F. & NEVES, M. M. B. da J. *Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepção de pais e professores*. In: *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 22, nº1, pp. 079-088, 2006.

O FIO DA NAVALHA: ENTRE CRISES E POSSIBILIDADES

Aloisio Monteiro¹¹²

Resumo

Este trabalho apresenta uma breve discussão dos cada vez mais acelerados processos de desterritorialização das condições humanas na contemporaneidade em suas diversas dimensões, quer sejam elas culturais, econômicas e políticas, assumindo proporções cada vez mais alarmantes de dignidade e vida.

Palavras-Chave: Desterritorialização, Dignidade, Vida.

Abstract

This paper presents a brief discussion of the increasingly accelerated processes of deterritorialization of the contemporary human condition in its many dimensions, be they cultural, economic and political, taking on an increasingly alarming dignity and life.

Keywords: Deterritorialization, Dignity, life.

¹¹² Pós- Doutorando em Antropologia e Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC). Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ. Pesquisador do CNPq. Pesquisador da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) - Portugal. Pesquisador do Grupo de Pesquisa do Centro de Estudos Sociais (CES) - Universidade de Coimbra (UC), Coordenado pelo Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos.

Mesmo se todas as árvores fossem transformadas em papel e Todos os oceanos em tinta, ainda assim, o espaço seria pequeno para expressar o tamanho dos agradecimentos e carinho que residem em meu coração, pela minha mais querida Professora Célia Linhares.

(Aloisio Monteiro)

(...) a passagem da fase 'sólida' da modernidade para a 'líquida' – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais... não podem mais manter sua forma por muito tempo..., pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las(...).

(Zygmunt Bauman)

Estar atento aos diversos movimentos da tessitura social presentes em nosso mundo contemporâneo é, de fato, algo que deve estar presente na agenda do investigador(a) social descolado(a) do processo de manutenção do *status quo* oficial.

O processo cada vez mais acelerado de desterritorialização das condições humanas em suas diversas dimensões, quer sejam elas culturais, econômicas e políticas, assume proporções cada vez mais alarmantes.

Vivemos em tempos e espaços onde cotidianamente somos impelidos a atravessar fronteiras que, muitas vezes, não reconhecemos ou, quem sabe, jamais tenhamos pensado existirem, gerando grandes contingentes humanos destituídos de condições básicas de sobrevivência, além de uma vida imersa no turbilhão da contradição entre a confiança e o medo, como nos diz Bauman.

Mas, se por um lado, vivemos em uma época que se apresenta enquanto “um processo sem-fim de ruptura e fragmentações”, como define Harvey (apud Hall, 2006, p.16), por outro, podemos com certeza enxergar outras possibilidades plurais, na medida em que superemos o mito do pensamento único e a vontade de homogeneização mundial.

Tocar a diferença como constitutivo do humano e não tentar fazê-lo matriz, como marca reprodutora de padrões lógicos, aceitáveis e coerentes, é o caminho do *fió da navalha*. É um dos desafios que estão postos.

A força nômade e a vida nas fronteiras

(...) a diferença pura é a própria expressão do ser.
(Gilles Deleuze)

Entende Deleuze que o mundo moderno é gestado a partir da crise da representação, onde “as identidades não passam de simulações no ‘jogo’ mais profundo da diferença e da repetição” (2004, p.143). Assim, a partir desta perspectiva, este seria o mundo do simulacro e das distribuições nômades, enquanto essência da repetição.

Para Deleuze, no interior das relações complexas do mundo moderno, se contrapõem radicalmente aquilo que ele chama de *força sedentária* e *força nômade*, onde a *força sedentária* seria a força burocrática, forjada e estruturada por valores sedentários (paralisados), advindos da razão clássica; e a *força nômade* se identifica como aquela com o compromisso da afirmação da diferença em movimento (dinâmica). Assim sendo, a *força sedentária* é aquela que traz de forma permanente a intencionalidade do estabelecimento de padrões universais como espelhos de referência, enquanto que as *forças nômades*, entendendo a fluidez dos processos identitários, buscam, a todo tempo, quebrar o salão de espelhos.

Ao introduzir o debate sobre os sentidos do termo identidade, uma perspectiva bastante esclarecedora é a da divisão em dois campos centrais de discussão, defendida por Kathryn Woodward, traduzida na tensão entre a perspectiva essencialista e não-essencialista de identidade.

Para Woodward, o essencialismo identitário pode se constituir tanto pelo campo histórico quanto pelo biológico, ou seja, “*certos movimentos políticos podem buscar alguma certeza na afirmação da identidade apelando, seja à ‘verdade’ fixa de um passado partilhado, seja a ‘verdades’ biológica*” (2000, p. 15).

Na esteira dessa lógica encontramos também movimentos étnicos, religiosos, nacionalistas, dentre outros, que com frequência “*reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento de sua identidade*” (2000, p.15).

Já para realizarmos uma aproximação ao campo não-essencialista do conceito de identidade, ainda segundo a autora, precisamos de uma análise da inserção da identidade naquilo que ela chama de “circuito da cultura”, como também, concordando com Hall (1997), na “*forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação*” (WOODWARD, 2000, p.16).

Nesta perspectiva, Bauman (2005), apoiado em Siegfried Kracauer, define os possíveis significados de identidade a partir da existência do que ele chama de “*comunidades de vida*” e “*comunidades de destino*”.

A primeira se caracteriza por aquelas comunidades que “*vivem juntas em ligação absoluta*”; e a segunda naquelas em que são “*fundadas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios*”.

Então, para Bauman, a necessidade da definição de identidade somente surge com a exposição do conceito de “*comunidade de destino*” (fundada por idéias), na transcendência de uma possível visão essencialista de identidade, a partir de uma compreensão fixada de comunidade de vida.

É porque existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas ‘comunidades de indivíduos que acreditam’ que é preciso comparar, fazer escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p.17).

Por outro lado, ousa afirmar também a existência de uma terceira categoria presente na articulação das diversas possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as comunidades de vida e de destino, definidas por Bauman, que denomino *comunidades de fronteiras*. Estas comunidades se caracterizam pela possibilidade de apesar, e além de “*viverem juntas*” (comunidades de vida), possuírem dinamicamente em seu interior “*multicomunidades de destino*”, ou seja, uma multiplicidade de comunidades que se articulam em diferentes esferas e “*variedades de princípios e ideias*”. As comunidades de fronteiras se situam naquilo que Homi Bhabha chama de *entre-lugares*, ou seja, nos espaços de vidas fronteiriças.

Nesse sentido, ao pensarmos a noção de identidade, não podemos nos fixar em duas únicas dimensões polarizadas a partir de um determinado espaço territorial, isto é, nos atermos a uma perspectiva interna e/ou externa de vidas comunitárias, e, a partir de então, realizarmos as articulações entre aqueles que pertencem (internos) e os estrangeiros (externos). Podemos ser absolutamente estrangeiros, enquanto pertencendo.

O próprio Bauman concorda com esta perspectiva quando afirma:

Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas exigências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma ‘comunidade de ideias e princípios’, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas a resolver [...]. (2005, p.18).

O caminho situado nas fronteiras, ao mesmo tempo pantanoso, é o território da produção do outro, do “novo”, daquilo que transcende as posições fixadas. Mesmo porque, para os residentes das fronteiras, em qualquer direção que se olhe, se vê um estrangeiro.

Penso que esta seja a emergência do momento da humanidade atual. Acredito ser esta a marca mais profunda do significado de diferença, onde a ruptura entre os essencialismos possíveis (“estreitos e estritos” ou “amplos e genéricos”) possam realmente se dar no “ser”, “fazer” e “pensar” dos relacionamentos cotidianos, marcados, necessariamente, por diferentes pertencimentos onde, definitivamente, “rótulos” (tais como em remédios e produtos industrializados) e “marcas” (tais como em grifes e animais de rebanhos) possam ser superados.

Avançamos em diversos campos, no que concerne a questão da alteridade. Mas, como nos adverte Carlos Skliar, não podemos deixar que o outro se transforme em tema, pois quando esse outro, porque marcado pela diferença, se traduz em temática, tendemos a um processo de homogeneização das diferenças e incorporamos, mesmo que sutilmente, uma dimensão essencialista.

Precisamos romper com o sentimento das alteridades fixadas e assumirmos as perspectivas de nossas alteridades fluidas, sem perdermos a dimensão dos enfrentamentos políticos. Em determinados momentos, buscando a superação das condições de opressão e violências instituídas, fixamos, com toda a propriedade, nossos campos identitários enquanto estratégia política de enfrentamento no processo de luta contra qualquer atitude totalitária. Mas, é preciso manter a lucidez, da necessidade de rompimento das barreiras entre o “nós” e os “outros”, em uma sociedade possível.

É nisto, creio eu, que reside a preocupação central de Stuart Hall, quando ele assume a preferência pelo conceito de identificação, em detrimento ao de identidade, muito menos pela obrigatoriedade de defini-lo categoricamente do que pelo reconhecimento do grau de complexidade presente. Assim, Hall busca situar a identificação na fronteira entre sujeitos e práticas discursivas. Por outro lado, sublinha também que a emergência deste “descentramento” não se traduz no deslocamento da centralidade do sujeito e, mesmo da razão, em detrimento da prática discursiva, mas na acentuação da exigência de uma “outra” reconceptualização do sujeito e da racionalidade dominante.

O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão ardiloso – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último. (HALL, 2000, p.105).

A tarefa que temos em mãos pode ser traduzida por um permanente cuidado com as armadilhas e atalhos, que podem nos levar a caminhos de aprimoramento das vias e territórios de preconceitos, discriminações e violências instituídas, a partir do “lado de cá”, como nos diz Boaventura Santos (2010). Porque, aquilo que reivindica “exclusividade” (que se quer fixo), não pode incluir, visto que o radical semântico do termo *exclusivo* é o mesmo da palavra *exclusão*. Este é o caminho do *fio da navalha*.

Referências

BENJAMIN, W. - *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura* - 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (V.1).

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAUMAN, Z. *Confiança e Medo na Cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DELEUZE, G. *Por uma Filosofia da Diferença: o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Quem precisa de uma identidade?* In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2003.

WOODWARD, K. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

A INVENÇÃO DA DEMOCRACIA NO ESPAÇO ESCOLAR¹¹³

Lilian Ramos¹¹⁴

Resumo

O tema da democracia na escola ganha novos contornos após a Constituição de 1988, a qual determina a gestão democrática do ensino público. A LDB no. 9394/96 aprofunda esse conceito ao definir a participação dos profissionais da educação e da comunidade local na elaboração do projeto pedagógico e nos Conselhos Escolares. A nova legislação traz a necessidade de inventar a democracia no espaço escolar, cabendo aos profissionais da educação colocá-la em prática, posto que a democracia não é concedida e sim conquistada.

Palavras-chave: gestão democrática, inclusão escolar, movimentos instituintes

Abstract

The theme of Democracy in Brazilian schools acquires a new meaning after the 1988 Constitution, which determines the democratic management of public education. Law. 9394/96 deepens this concept by defining the role of education professionals in preparing the school education program and obtaining the participation of the community in School Councils. The new legislation brought the need to invent democracy in schools, since democracy is never simply granted, but earned.

Keywords: democratic management, comprehensive schools, instituting movements

¹¹³ Versões iniciais desse texto foram apresentadas em palestra na Universidade de Porto Rico, em março de 2011, e também no evento Democracia, Estética e Escola realizado na UFRRJ/IM, em outubro de 2013.

¹¹⁴ Professora Adjunta da UFRRJ. Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense. Professora do PPG em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. e-mail- lpcramos@terra.com.br

“Mais que as ideias, são os interesses que separam as pessoas”
Alexis de Tocqueville

A educação brasileira nos períodos colonial e imperial foi marcada pelo caráter aristocrático. Apesar de garantida como direito em nossa primeira constituição de 1824, sua expansão foi lenta devido à ausência de dotações específicas para a área e à existência da escravidão, que limitava seu acesso aos homens livres e excluía a maior parte da população dos bancos escolares. Os interesses dominantes no período não garantiam à grande maioria da população o acesso aos direitos básicos de cidadania, apesar da Constituição afirmar o contrário.

A herança colonial brasileira transfere para o país emergente da Proclamação da República uma situação educacional precária: em 1890, 85% da população era analfabeta, baixando para 75 % na década seguinte. Esse percentual cai na década de 1910, mas ainda assim acima da metade (65%) da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída totalmente da escola em 1920 (RIBEIRO, 1982, p.78-9). O que não chegava a se constituir em problema social devido à industrialização incipiente.

O processo de urbanização e industrialização brasileiro intensifica-se após a I Guerra Mundial, aumentando a demanda por mais e melhores escolas. Somem-se a esse fator os movimentos culturais e pedagógicos ocorridos nos anos 20 e 30, e torna-se possível entender o salto educacional ocorrido no primeiro governo Vargas (1930-1945), o qual adota o modelo econômico nacional desenvolvimentista, carreando consigo a necessidade de um grande aumento no número de escolas primárias e secundárias. A Constituição de 1934 dedica, pela primeira vez, um capítulo à educação, atribuindo à União a competência de traçar as diretrizes de uma educação nacional e aos estados a gestão de seus sistemas de ensino.

Com a criação do sistema público de ensino, coloca-se finalmente em prática no Brasil a idéia de que a educação é um direito de todos. O tema da democracia não constitui propriamente uma novidade para os educadores, tendo sido amplamente explorado por Anísio Teixeira em suas obras e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932,

além de várias outras contribuições. Os Pioneiros preocupavam-se com a organização do nascente sistema público de ensino, convencidos de que democracia se aprende na escola. Não apenas em teoria - e sim uma democracia praticada, com a participação dos estudantes nos Grêmios Estudantis e dos professores na administração de suas escolas.

O Estado Novo de Vargas (1937-1945) interrompeu esse processo, e o país só voltou à normalidade democrática após esse período. O Golpe traz uma nova Constituição, que mantém a obrigatoriedade do ensino primário, institui o ensino obrigatório de trabalhos manuais em todas as escolas (art.128) e cria o programa de ensino pré-vocacional e profissional, destinado “às classes menos favorecidas”, considerado o primeiro dever do Estado (art.128). Apesar do incremento dos recursos destinados à educação e da ampliação da rede escolar, os grandes problemas educacionais do período são a seletividade inicial, por falta de vagas, e a posterior, pela reprovação escolar que atinge aproximadamente metade dos alunos matriculados, de 1930 a 1945 (RIBEIRO, 1982, p.120; 129-30).

Houve expansão no ensino elementar, mas 25.8% da população em idade escolar continuavam fora da escola em 1955. Some-se a isso a seletividade que se vai operando no decorrer da escolaridade e tem-se um quadro de pouca alteração em nosso sistema de ensino. Logo ao final do ensino primário o aluno enfrentava a barreira do Exame de Admissão ao ginásial. O ensino médio, apesar do aumento verificado, conseguia atender a apenas 18.2% da população em 1945. Quanto aos índices de analfabetismo, há uma diminuição percentual no período: de 56% em 1940 para 50.5% em 1950 e para 39.4% em 1960 (Ibid. p.123-30).

A concentração populacional na zona urbana aumenta consideravelmente, a partir de 1940, agravando o problema do analfabetismo. Após a queda de Vargas, uma nova Constituição entra em vigor, em 1946, determinando ser competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Dois anos depois, começa a tramitar, no Congresso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só aprovada, após intensos debates, sob número 4.024, em 1961, já no governo Jânio Quadros.

A posse de Juscelino Kubitschek, em 1956 conduz o país ao seu período áureo de desenvolvimento econômico baseado na industrialização com abertura ao capital estrangeiro. A necessidade de aumentar a escolaridade da população, aliada a uma movimentação dos setores progressistas ligados à Igreja Católica e aos partidos de esquerda, dá origem a um amplo movimento de valorização da cultura popular e de educação de adultos, entre os anos de 1958 e 1964, para o qual contribuíram Paulo Freire e inúmeros outros educadores.

A acentuação da distância entre o modelo político, com base no populismo criado por Vargas, e o modelo econômico, com base na internacionalização da economia, gerou uma crise política que culminou no movimento de 64 (ROMANELLI, 1982, pp: 58-9), precipitando o golpe que implanta uma longa ditadura militar (1964-1985). Na intenção de reorganizar política e culturalmente o país, o governo impõe arbitrariamente duas leis de reforma do ensino: a Lei 5540/68, que institui o sistema de créditos e o caráter classificatório do exame vestibular no ensino superior; e a Lei 5692/71, de reforma do ensino de 1º e 2º graus. Esta amplia a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, suprimindo o exame de admissão. As escolas secundárias e técnicas são fundidas numa escola única, de característica profissionalizante, e o curso supletivo é reestruturado.

Apesar da evidente tentativa de romper com o caráter elitista e excludente do nosso sistema educacional, a expansão da escolaridade básica ficou restrita aos estados e municípios que possuíam recursos materiais e humanos para atender a esta mudança. Pelo mesmo motivo, a profissionalização obrigatória não ocorreu de forma satisfatória nas escolas públicas; nem nas particulares, que optaram por dar continuidade na prática ao caráter propedêutico do secundário, voltado para a preparação e o prosseguimento nos estudos em nível superior, atendendo às aspirações das famílias dos alunos. Diante das evidências de dualismo do sistema de ensino brasileiro a Lei 7044/82 termina por dispensar as escolas secundárias da profissionalização obrigatória.

Somente as escolas técnicas, que se achavam equipadas nos aspectos físicos e materiais, atendiam de fato ao quesito de profissionalizar os estudantes secundaristas. Apesar das deficiências verificadas, a grande maioria das escolas públicas seguiu

oferecendo cursos secundários de caráter profissionalizante, o que fez com que as classes médias delas se afastassem. Ou seja, na prática escolar prevaleceu a noção de que os adolescentes oriundos das classes populares poderiam ter acesso ao secundário nas escolas públicas. Mas, para atender a esta nova demanda e aos interesses da classe empresarial ao mesmo tempo, a organização curricular daquele nível de ensino perdeu o seu caráter propedêutico e estruturou-se em torno do mundo do trabalho. Isso dificultava o prosseguimento dos estudos em nível superior.

A ditadura militar começa gradativamente a ser substituída por uma lenta abertura política. A Constituição de 1988, ponto culminante do processo de redemocratização, forneceu o tom para as mudanças desejadas na sociedade brasileira. Contendo grandes avanços na área social, alguns de seus artigos abriram caminho para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, já no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A Constituição Federal de 1988 destina 18% do total de recursos arrecadados com impostos federais à educação. O art.7º considera direito dos trabalhadores urbanos e rurais, dentre outros, assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (XXV), e determina a proibição do trabalho aos menores de catorze anos (XXXIII). O art. 206, I, prevê igualdade de condições para acesso e permanência na escola para todos. E o art. 208 garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que se encontram fora da idade escolar obrigatória, prevendo a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. É visível a mudança de perspectiva adotada na nova Carta - os interesses de todos os cidadãos, e não apenas de uma minoria, passam a ser garantidos.

Eis aí um avanço considerável. Porém a persistência de altos índices de trabalho infantil e juvenil, proibido por lei e tolerado pelo costume, emperra um avanço mais significativo. A progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino médio traz um aumento no número de vagas naquele nível de ensino, mas as denúncias de queda na qualidade do mesmo, atestadas pela entrada em cena de exames nacionais (como o

SAEB e ENEM), são uma constante. Estes foram adotados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em cumprimento às recomendações do Banco Mundial para países em desenvolvimento na área educativa.

O Art.205 da Carta Magna assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado, a ser promovida e incentivada com a colaboração da família e da sociedade. O Art. 206 (V) determina a gestão democrática do ensino público. Assegura a valorização dos profissionais do ensino (V) e a garantia do padrão de qualidade do ensino (VII), mas o problema da repetência continua sendo um espectro a rondar o ideal de democratização da escola, e os professores do ensino básico seguem sendo mal remunerados. Como se percebe, a Constituição assinala alguns avanços na concepção da educação como prática social, especialmente, ao indicar a colaboração da sociedade na sua promoção. Seus reflexos se farão sentir na forma de uma democratização da gestão escolar, não obstante as fortes resistências ao nível municipal contra a eleição de diretores e a participação da comunidade local na tomada de decisões.

Esses princípios são desdobrados e ampliados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Apesar das críticas recebidas pela sua versão final, a Lei conserva alguns ranços, mas contém avanços inegáveis (DEMO, 1999), no que concerne ao compromisso político como a educação das classes populares. O acesso à educação básica sem limite de idade (Art. 4º, I), a extensão da obrigatoriedade e gratuidade à educação média (II), o atendimento gratuito de 0 a 6 anos (IV), a ampliação da oferta de EJA e a gestão democrática da educação, assunto ao qual retornaremos.

A Educação foi a grande conquista da década de 1990 no Brasil. Os avanços obtidos responderam, em grande medida, pela evolução significativa do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, naquele período. No início dos anos 90, de cada dez crianças de 7 a 14 anos de idade, duas estavam fora da escola; entre os pobres, uma em cada quatro crianças. A criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) e da Bolsa-Escola e a aprovação da nova LDB fizeram a diferença, propiciando destaque ao Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em âmbito internacional.

Hoje, 98% das crianças brasileiras estudam. Percentual próximo ao dos países mais desenvolvidos. Até meados da década de 1990, o Brasil produzia grandes levas de analfabetos todos os anos. Eram crianças e adolescentes que chegavam à faixa de 10 a 14 anos de idade sem ter frequentado uma sala de aula e sem saber ler. Com a universalização efetiva do acesso à educação fundamental, praticamente cessou a formação de novos contingentes de analfabetos.

O imenso represamento de alunos no meio do ensino fundamental deu lugar a um progressivo aumento da escolaridade – em torno de 10% ao ano. Isto significa dobrar o número dos que concluem o fundamental: hoje, apenas cerca da metade das crianças e jovens matriculados o fazem. A matrícula no ensino médio, antes estagnada por falta de alunos, explodiu logo em seguida, devido à onda crescente de concluintes do fundamental. No início da década de 1990, havia cerca de 3,7 milhões de alunos matriculados no ensino médio. Menos de dez anos depois, eram 9,1 milhões. As escolas técnicas somavam 140 e as universidades federais foram grandemente expandidas com a concessão de verbas públicas para este fim. O FUNDEF foi convertido em FUNDEB, abrangendo toda a educação básica, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. E a transformação do Bolsa Escola em Bolsa Família tirou milhões de brasileiros da miséria. Foram significativos avanços obtidos no Governo Lula da Silva (2003-2010).

O desafio de implantar a gestão democrática do ensino foi detalhado na Lei no. 9394/96, ao definir no Art. 14, § I, os seguintes princípios: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; e § II: “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Como estes conselhos inexistiam na maioria das escolas até a promulgação da Lei, sua criação está ocorrendo em ritmo bastante lento nos diferentes municípios.

Por outro lado, o art. 13 da Lei, § VI, define que “os docentes incumbir-se-ão de (...) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Tendo em vista a precariedade do trabalho docente, obrigando os profissionais a possuir mais de um vínculo empregatício, o desafio ficou mutilado, sem uma das asas para realizar

o vôo de superação. Mas isso não significa que ficamos subtraídos de nossas responsabilidades.

A Lei, por sua vez, condiciona a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino ao desenvolvimento do projeto pedagógico, conforme o número de alunos que frequentam a escola, (art.75, §3), e as escolas vêm-se esforçando para cumprir a exigência, habilitando-se assim aos recursos em questão. O PPP exige a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar para a sua definição e execução, o que nem sempre tem ocorrido, conforme apontam os resultados de pesquisa publicados nos periódicos da área. Para cumprir a Lei, muitos estabelecimentos e até mesmo sistemas de ensino simplesmente copiam os projetos de outros, sem levar em consideração as peculiaridades e necessidades locais.

Com essa nova legislação, estava lançado o desafio da invenção da democracia no espaço escolar. Invenção porque nunca a tivemos na prática, apesar de ardorosamente defendida em teoria desde os anos 1930. Os percalços dos períodos ditatoriais não foram suficientes para matar a semente plantada pelos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Contudo, como pudemos observar, alguns "ranços" ainda precisam ser removidos para que os avanços obtidos na letra da lei possam ser plenamente atingidos. Um deles, talvez o mais difícil porque reclina sobre a tradicional prática do clientelismo, é a extinção da idéia de que o cargo de diretor escolar é uma cargo político, devendo ser preenchido ao sabor dos grupos de novos senhores emergentes após cada eleição. Esta prática, ainda bastante comum no país, resulta na descontinuidade das ações nas unidades escolares, lançando por terra alguns trabalhos voltados para a instituição de novos valores e novas práticas.

Estamos cientes de que a implantação de uma gestão plenamente democrática nas escolas é uma idéia a ser permanentemente perseguida pela comunidade escolar, pois sabemos por experiência que a eleição de diretores não produz automaticamente uma gestão democrática. É necessário engajar todos os segmentos da escola (direção, corpo docente, corpo discente, funcionários, pais e comunidade próxima) nesse desafio, potencializando a participação real, e não apenas formal, de todas as partes. Como estas ações não fazem parte das tradições da maioria de nossas escolas, trata-se de um

movimento instituinte de implantação de novos hábitos, novas mentalidades. E sabemos muito bem das dificuldades de produzi-lo e mantê-lo vivo.

Mesmo as escolas que já aderiram ao princípio da democratização enfrentam dificuldades de toda sorte na sua implantação. São as exigências burocráticas, as dificuldades financeiras e materiais, e toda sorte de problemas advindos da colocação em prática de novas idéias instituintes que buscam se enraizar nos feudos de antigas idéias instituídas.

Estas dificuldades e obstáculos precisam ser transpostos, não apenas pela necessidade de colocar em prática os preceitos legais, mas também e principalmente por um princípio ético e moral. Nem que para isto seja necessário (re)inventar a democracia no espaço escolar. Pois, afinal, a democracia é uma invenção, um legado dos pensadores ingleses e franceses do século XVIII para a humanidade. Mas este legado não passa de uma aglomerado de idéias se não puder ser transformado numa invenção e numa conquista de todos e de cada um de nós. Nessa luta contra as idéias autoritárias não há espaço para paternalismos ou pensamentos ingênuos. Ninguém nos concederá a democracia gratuitamente para nosso usufruto - ela só existirá se nós a inventarmos cotidianamente em nossa vida pessoal e profissional, tornando-a instituída.

Referências

BRASIL. Lei nº 4024/61. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Lei nº 5540/68 *de reforma das universidades brasileiras*.

BRASIL. Lei nº 5692/71 *de reforma do ensino de 1º e 2º graus*.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8069/90 de 13 de junho de 1990. *Estatuto da Criança e do adolescente*.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. São Paulo: Papyrus, 1999.

HADDAD, F. *Os oito avanços do governo Lula. Entrevista concedida ao jornal Folha de São Paulo*, 2000.

MEC. <http://portal.mec.gov.br/index.php>? Em 21/04/2010 - *Assessoria de Comunicação Social do MEC*.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Moraes, 1982.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESTA SESSÃO

Léa da Cruz
Rejany dos S. Dominick



Buscando organizar nossas memórias e homenagear aqueles que contribuíram no processo de criação da *RevistaAleph*, solicitamos aos que participaram deste percurso que contassem um pouco de suas vivências no grupo e no nascimento da revista.

As professoras Bruna Molisani F. Alves, Isabel Noemi C. Reis e Vera Lucia L. Campos nos brindaram com textos que revelam percepções singulares da história da *RevistaAleph*, desta vez posicionando o olhar em um ângulo subjetivo, mas sem perder a conexão com o coletivo, e que explicitam as múltiplas influências em seu processo formativo. São lembranças que se iniciam por imagens-memórias subjetivas, mas apresentam conexões com aspectos também analisados no texto de Léa da Cruz e Rejany dos S. Dominick, na abertura do Dossiê Temático desta edição. Outros atores deste processo também estão presentes nas diferentes sessões da revista.

Complementando esse resgate de memórias, temos uma presença especial: o texto da professora Felisberta Trindade, ela mesma uma figura emblemática como partícipe de momentos históricos da educação brasileira. Seu texto, um testemunho que é quase uma ode, revela um pouco da trajetória profissional de Célia Linhares e os muitos enlaces entre esta, a educação brasileira e os movimentos sociais. Certamente que, em muitos momentos desta história, a autora e a professora Célia estiveram envolvidas na construção de uma educação a contrapelo.

Entrelaces de duas intelectuais militantes que não se furtaram, e não se furtam, a buscar brechas para pensar e fazer uma educação por caminhos nem sempre confortáveis, em conjunturas que nem sempre a democracia era identificada como um conceito ou uma prática que deveria dominar as ações e reflexões políticas.

Para fechar esta sessão, incluímos ainda alguns pequenos textos, que são fragmentos, como fagulhas de lembranças afetivas endereçadas à Célia. Esta sessão, no quadro de nossas comemorações pelos 20 números da RevistAleph, se apresenta como indícios de como é possível construir um espaço acadêmico de socialização de projetos e vivências instituintes por caminhos instituintes. Somos, sobretudo, uma revista aberta ao compartilhamento de ideias e de experiências que potencializem nossa capacidade de sentir “cheirinho de alecrim” na educação brasileira, como Chico Buarque nos lembra em sua música:

Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei, também, quanto é preciso, pá
Navegar, navegar
Canta primavera, pá
Cá estou carente
Manda novamente
Algum cheirinho de alecrim
(Tanto Mar)

EXPEDIENTE

Coordenação Editorial
Célia Linhares

Webmaster
José Américo de Lacerda Júnior

Editoriais

Formação de Professores

Célia Linhares
Iduína Chaves
Waldeck Carneiro

Experiências Instituintes

Rejany Dominick
Rosely Pires
Thaís Amorim

Conversa Confiada

Andréa Reis
Lucia Fidalgo
Sinvaldo Souza
Bruna Ferreira

A Hora da Estrela

Isabel Reis
Vera Lúcia Campos

Políticas da Educação

Célia Linhares
Iduína Chaves
Léa da Cruz

Outras Lógicas na Educação

Andréa Reis
Dagmar Canella
Rose Clair Matela

Para lembrar:
nosso primeiro
expediente.

ORIENTAÇÕES INSTITUINTES NA FORMAÇÃO DE UMA EDUCADORA SEMPRE APRENDIZ

Isabel Noemi Campos Reis¹¹⁵

Resumo

O presente artigo registra uma orientação de mestrado como sendo uma experiência instituinte em educação. As vivências apresentadas neste texto foram realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e dão destaque ao cotidiano acadêmico das aulas de orientações ministradas pela professora Célia Linhares entre os anos de 2003 e 2004. Como uma *recuperação histórica* de ações desenvolvidas em sala de aula, as experiências narradas neste artigo registram aprendizagens e ensinagens construídas em ambiências instituintes coletivas, dialógicas e problematizadoras.

Palavras chave: educação; memória; práticas instituintes; Célia Linhares.

Abstract

The presentation article registers an orientation for a Master's Degree as an institutional experience in education. Situations shown in this text took place in the Post Graduate Program in Education of Universidade Federal Fluminense and focus the daily academic orientation classes given by Professor Celia Linhares during the years of 2003 and 2004. As a historic recovery of action developed in classrooms, experiments which are presented in this article register learning and teaching carried out in collective ambiances, dialectic and offering problems.

Key words: education, memory, institutional practices, Celia Linhares.

¹¹⁵ *Mestre em Educação pela UFF.* Pesquisadora do Grupo Aleph – Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação. E-mail: isabelcamposreis@gmail.com

Ao receber o convite do Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensinar e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação - Aleph, para que nós, membros deste Programa, escrevêssemos um artigo para a comemoração dos dez anos da revista eletrônica do Aleph, recebemos também a instigação para que narrássemos uma experiência instituinte em educação. Tal convocação, imediatamente me fez pensar na orientação que recebi da professora Célia Linhares como sendo uma experiência instituinte em educação, que muito potencializou as minhas vivências e meus pensamentos enquanto mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Na procura de atender à demanda da construção de um artigo, fui levada a me reencontrar com um texto/carta que escrevi entre os anos de 2003 e 2004, período em que frequentava as aulas que a professora Célia Linhares ministrava naqueles cursos (Mestrado e Doutorado em Educação), como estudante ouvinte (2003) e como mestranda (2004). A escrita deste texto/carta foi construída livremente com o intuito de atender a uma demanda pessoal de expressar para mim mesma o significado da experiência vivenciada naquelas aulas que dia-a-dia iam repercutindo em mim e me provocando diversas questões.

Então, trago como corpo deste artigo – *aqui marcado em itálico* –, o texto/carta mencionado nos parágrafos anteriores, construído enquanto vivenciava o curso de mestrado na UFF. Ainda que na versão atual do texto/carta eu tenha atualizado alguns tempos verbais, para facilitar a leitura presente de uma escrita feita há cerca de 10 anos atrás, devo confessar minha dificuldade de levar determinados verbos para o pretérito, uma vez que a presença da professora Célia Linhares e do grupo Aleph em mim, são partes vivas do presente e, se movimentam me mobilizando continuamente.

Na minha vida profissional, tenho experienciado grandes oportunidades de aprendizado, sobretudo, ao que se refere ao trabalho com grupos plurais. São crianças, adolescentes, adultos e idosos das classes populares e médias, professores das redes Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, pessoas moradoras de rua... colegas de trabalho...

Convívios que exigem de mim sensibilidade e poros abertos para perceber singularidades de cada grupo com o qual interajo. Nestes exercícios, vou buscando construir formas para estabelecer diálogos e trabalhar com especificidades de cada grupo, de cada contexto e de cada pessoa, em particular, na construção de interlocuções e de aprendizagens mútuas. Mas nestes compartilhamentos profissionais, venho sendo tocada por uma questão que me acompanha em todas as interações urdidadas desde a minha primeira experiência profissional. Questão esta, que tem me instigado reflexões e ações, ontem e hoje: Qual palavra se faz presente de forma recorrente nas interações da minha vida profissional?

Dialogando com esta pergunta, percebo a magia da palavra afeto. O quanto ele – o afeto – é esperado, mesmo quando surge em ausência, saltando nas minhas percepções sensoriais em todos os trabalhos e relações que teço e vivencio.

Afetar-se facilita ao professor e ao estudante apropriar-se de si na reavaliação de sua prática. Deixar-se afetar pelo outro, reconhecendo também a responsabilidade por afetar. E é justamente este diálogo e essa tessitura, em que respeito, admiração e reconhecimento de formas de pensar, de comunicar-se e de estar no mundo com confluências e diferenças, que acredito serem capazes de abrir caminhos para os aprendizados, favorecendo a desconstrução de certezas e os exercícios para superações.

Sustentados no afeto, é possível criar ambiências de confiança e, com fiança, vamos nos comprometendo conosco e com o outro na busca de sermos uma rede que se fortalece na prática do diálogo. Confiantes, o coração se encoraja. Acolhidos na alma, acredito ser mais fácil abandonar as defesas que nos cegam para a percepção e o diálogo com as inúmeras complexidades da múltipla realidade emergente.

Com essas percepções, cheguei à aula da professora Célia Linhares como aluna ouvinte e me encontrei comigo mesma, ao reforçar a questão do afeto que tanto fortalece e impulsiona o indivíduo. Fui sendo tocada, imensamente, pela maneira como esta professora busca se debruçar nas problemáticas apresentadas na pesquisa de cada estudante, em convite reiterado para que cada um – e todos – narrem, mais uma vez, as reflexões que movem seus fazeres reflexivos.

Sempre me chamou a atenção, o exercício de contar o já contado e perceber mudanças que se fazem presentes na narração que se reconstrói constantemente. A prática de nos escutarmos com um olhar cada vez mais agudo, mais politizado, mais reflexivo e acima de tudo, delicado e respeitoso são também algumas das ações realizadas na sala de aula da professora Célia, quando vão sendo construídas redes de intercomunicações entre academia, sujeitos, experiências e o largo entorno tantas vezes levado nas aulas pelos compartilhamentos.

Naquelas aulas, eu era tocada quando, continuamente, éramos convidados a nos debruçar nas escritas dos colegas e nas nossas próprias produções, por meio de gestos generosos que delicadamente buscavam pinçar ora potências e surpresas, ora fragilidades dos textos construídos, apontando caminhos para perguntas, questionamentos, para dúvidas e reconhecimentos das complexidades. Com olhos de ver e de sentir, a professora Célia também nos convidava a buscar e aproveitar diferentes preciosidades contidas nos textos produzidos por todos do grupo, para que tesouros fossem mantidos e desdobrados. Enfim, vivíamos juntos momentos de amadurecimento crítico e reflexivo que nos encorajava. Mesmo com alguns sustos.

Naqueles momentos de compartilhamentos, valores se faziam matéria, despertando-me a atenção para a busca de se criar uma ambiência favorecedora do exercício da troca e da agudez reflexiva, que nos entrelaçam, fiando-nos uns aos outros em confianças. E estas fianças foram e vão possibilitando o desnudamento de fragilidades e de forças, peculiares ao processo de construção de uma pesquisa e, próprias do viver.

Em algumas aulas fiquei quieta por perceber meus olhos brilharem molhados por me deparar com uma professora que traz um conhecimento denso na voz de quem estuda, reflete, cria e, escolhe como metodologia a suavidade e o cuidado para que seja possível ressignificar criticamente experiências que vão sendo construídas e narradas nos múltiplos movimentos daquele grupo composto por mestrandos e doutorandos.

Foram muitos os convites para que as aulas se construíssem em atenção às vozes e aos silêncios que nos fazem companheiros uns dos outros. Quantas vezes percebia-me marejada no convívio com esta professora que costura, que assinala, que amplia e que nos

fortalece – insistentemente – a fiar e desfiar nosso bordado. Professora que pacientemente instiga o estudante – e a si própria – enquanto aguarda, numa espera dinâmica, o momento através do qual cada pessoa vai expressando suas indagações, urdidas por múltiplos ritmos.

Atenta ao humano por crenças que se revelam vitais para suas veias de professora, Célia vai trazendo os teóricos num pensar que se busca liberto de dogmas. Em movimentos dinâmicos e sem filiar-se aos teóricos como partidos aprisionantes, Linhares conversa com pesquisadores, consigo mesma e conosco – orientandos – aprofundando questões com a leveza e a densidade de uma poesia. Nesse posicionamento fertilizador da professora Célia, fui e vou me reconhecendo – entre diálogos tecidos comigo mesma e com os colegas – como pensadores complexos que somos. Durante suas aulas e orientações, fui aos poucos me encorajando a estar cada vez mais inteira com minhas palavras e com meus pronunciamentos nesta instituição universitária que se propõe a nos acolher para que possamos todos – inclusive a própria UFF – crescer em nossa humanidade subjetiva e objetiva, crítica e criadora.

Tantas foram as vezes que me vi intensamente quieta, mas nunca despercebida naquelas aulas. Respeitada na minha atitude silenciosa e, convidada a fortalecer fragilidades, fui me des-emudecendo.

Hoje, doze anos depois deste encontro feliz, confirmo essas observações em cada dia de convívio com a professora que me presenteou acolhendo-me como sua orientanda. Há momentos em nossas vidas que reconhecemos como preciosos e, conscientemente, abrimos nossos limites sensoriais intensamente na busca de experienciar o presente da maneira mais densa possível, como agradecimento à graça oferecida. Desde que a conheci fui tocada ao perceber que esta professora nos ensina a sermos agudos e lúcidos ‘sem perdermos a doçura’.

Agradeço a oportunidade de conviver com sua generosidade, coerência, humildade, sabedoria e delicada firmeza, que tanto me confirmam o que é essencial. Ainda hoje, celebro a possibilidade dos aprendizados terem sido realizados em escuta e em

construção de compartilhamentos e solidariedades políticas, amorosas e éticas. O meu muito obrigada a estas orientações instituintes que tão bem souberam captar-me na alma e, em atenção às estéticas e éticas que me movem. As experiências instituintes construídas naquelas aulas foram me provocando 'a ser mais'.

Sensibilizada com esta professora, aqui registro o seu empenho no fortalecimento do que há de mais precioso em mim. Como orientanda, pude inspirar-me nas costuras tecidas em sua prática de professora-pesquisadora-escritora, que vai tecendo compartilhamentos em múltiplas vias. Desde então, venho acompanhando suas ponderações prático/teóricas corporificadas numa busca de coerência entre o ato de refletir e de fazer educação na fala, nos gestos, no pensar, no silenciar.

Como leitora, fui agrandando reflexões ao vivenciar, na Universidade Federal Fluminense, o cotidiano acadêmico que deseja desconstruir fronteiras e ressignificar planejamentos a partir de diálogos que também vão se realizando nos mais plurais espaços de ensinagens e de aprendizagens. A sala de aula se estendia para os corredores da Universidade, para as caronas de carro oferecidas aos estudantes colegas, bem como para as reuniões também realizadas na casa da professora Célia, que acolhia os orientandos para que a prática das orientações coletivas não fosse interrompida, mesmo em momentos nos quais Célia Linhares se recuperava de uma cirurgia realizada repentinamente.

Em lugar de suspender as reuniões das orientações coletivas, nos convidou a transferir os encontros com os mestrandos e doutorandos para a sua residência, até que recebesse alta médica... A crença na importância do reconhecimento e da valorização dos espaços formativos diversos foi se imprimindo em suas/nossas práticas acadêmicas como experiências vivenciadas coletivamente.

Percebo-me uma leitora porosamente dilatada pela oportunidade de conversar – por exemplo – com os autores e experiências relatados nos livros organizados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e testemunho nestas produções, a presença das inúmeras práticas instituintes que pude vivenciar nesta Universidade, nos convívios com professores e colegas mestrandos e doutorandos.

Não é raro pensar naqueles que sendo alunos leitores de Benjamin, Elias, Freire, Bourdieu, Barbier, Lourau, Bauman tiveram a oportunidade de ler textos escritos por estes teóricos e discuti-los com colegas e pesquisas tão múltiplas, apesar de focos confluentes. Experiências de encontros reflexivos que ampliaram, ainda mais, nossas leituras. Quando nos aproximamos dos textos de Linhares, reencontramos esses autores em situações longe dos clichês, e para mim, tais experiências dão vontade de ler mais, em busca de descobrir a vida e, sua poesia.

Como deixar de falar do empenho da professora Linhares na busca de ajudar a garantir na Universidade, espaços de acolhimentos aos estudantes ouvintes, no ensejo de que em meio ao cotidiano acadêmico vivenciado pelos estudantes mestrados e doutorandos na sala de aula, fosse possível também aos ouvintes experienciar as dinâmicas do pensamento crítico dinamizado na academia e, construir pontes reflexivas e dialógicas entre livros, teóricos, leituras, escritas e complexidades da vida?

Como esquecer as inúmeras vezes que a professora Célia chegava na sala de aula com sacolas cheias de livros a serem emprestados aos orientandos, como instigação e cuidado para que o estilo e a estética de cada mestrando ou doutorando elaborar questões, argumentos e escritas, fossem assegurados, fortalecendo o gesto autoral, criador e dialógico de cada pesquisador?

Como não lembrar as suas aulas, quando o cuidado com a linguagem da explanação, sofisticada pela beleza da simplicidade, se revelava capaz de aproximar os orientandos aos textos dos inúmeros autores, convocando o pensamento crítico para a realização de exercícios cada vez mais atentos e sensíveis, na perspectiva de que as reflexões e as produções possam vir a se libertar das armadilhas das linearizações esvaziadoras? Penso então, na força da ousadia, do risco, da disciplina, da criticidade e da ação criadora que não nos permitem sermos rasos e inoperantes.

Como não ser tocado pelos olhos amorosos do sr. Linhares, quando se dirige à sua companheira de vida? Olhos que também acolhiam a nós, – orientandos – confirmando a oferta da sua casa como sala de aula.

Será possível deixar de registrar as tantas vezes nas quais fui surpreendida por e-mails que umedeciam e encorajavam o meu coração, quando esta professora repartia conosco – orientandos e companheiros do Aleph – esperanças presentes na dor de intuir estar se despedindo de sua querida mãe Alice... Em momentos nos quais a vida nos desafiava a construir experiências e afetos, mesmo quando submersos nos extremos que ela nos apresentava, não foram poucas as mensagens enviadas pela professora Célia aos colegas da UFF – professores, orientandos, ex-alunos, pesquisadores – inspirando aproximações amorosas e compartilhadoras que tão bem nos ensinavam e continuam nos ensinando a respeito das complexidades e dos laços.

Aprendo quando vejo nesta professora marcas ainda latentes pelo testemunho do desaparecimento do amado irmão, militante, brutalmente silenciado e interrompido do seu viver. Experiências transformadas em regas para que a paixão da professora Célia pelo ser humano, pela liberdade, pela ética e pela vida se realizem como cuidados consigo mesma e com o outro, em exercícios constantes para que não deixemos esmorecer a esperança.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, vivi uma orientação instituinte, tecida entre inúmeros fios que, como a vida, se desdobram entres fragilidades e forças, reforçando aquilo que aprendi ser tão importante para uma educação instituinte: buscar estremecer – amorosa e reflexivamente – o ponto de vista único, os dogmas, as reproduções mecânicas e tantas outras formas de rendição do pensar, como empenho por práticas do diferir e do criar.

Nesta Universidade, pude viver experiências que imprimem em mim a clareza de que a educação é sempre instituinte e, como tal, não pode desistir de construir práticas e políticas que assegurem o direito do pronunciamento de todos e todas como uma realização capaz de ajudar a ressignificar palavras tais como democracia, ética, inclusão, dialogismo, polifonia e compaixão.

Agradeço à UFF, à minha orientadora Célia Linhares, ao grupo Aleph e aos colegas educadores pesquisadores – professores, mestrandos, doutorandos etc – pelas

construções regadas por reflexões e compartilhamentos que nos desafiam na exigência de que sejamos mais, como bem nos ensina Paulo Freire.

**DESCOBRIR-SE AUTORA:
ESPAÇOS DE DIZER/ESCREVER NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Bruna Molisani Ferreira Alves¹¹⁶

Resumo

O objetivo desse artigo é rememorar minhas experiências com a escrita, especialmente aquelas vividas como bolsista de Iniciação Científica no Grupo ALEPH. A partir dessas experiências e dialogando com Benjamin, Rancière e Bakhtin, levanto algumas indagações sobre espaços de dizer/escrever de professores em formação.

Palavras-chave: Escrita docente; Formação de Professores; Linguagem.

Abstract

The aim of this paper is to remember my experiences with writing, especially those lived as a student of scientific initiation scholarship in ALEPH Group. From these experiences and dialoguing with Benjamin, Rancière and Bakhtin, I raise some questions about spaces of saying / writing by teachers in continuing education.

Keywords: Teacher Writing, Teacher Continuing Education, Language.

¹¹⁶ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisadora do LEDUC/UFRJ e orientadora pedagógica na rede municipal de Duque de Caxias/RJ. Áreas de pesquisa: formação de professores, educação infantil e alfabetização. E-mail: bmolisani@gmail.com

Experiências com a palavra: tornar-se autora.

Escrever. Imprimir no papel um pouco do muito que vai dentro de mim. Descobrir-me autora. Um desafio, um susto, um presente.

Minha escrita foi formatada pela escola. Aprendi o esquema dos cinco parágrafos nas redações escolares: um de introdução, três de desenvolvimento e um de conclusão, aprendizagem que rendeu notas máximas em redações de vestibular e concurso público. Mas não sei se foram escritas autorais.

Na universidade, vi-me diante da tarefa de dialogar com ideias de textos lidos. Citar era imperativo. As palavras de outrem precisavam aparecer como tais, sem simplesmente copiá-las: como diálogo, precisava oferecer minhas contrapalavras (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009).

Ouvi, já nos percursos *strictu sensu*, que minha escrita era muito objetiva, pouco poética. Carrego essa crítica comigo até hoje, me escavando, me expondo, me interpelando.

Rememoro minhas experiências de escrita como bolsista de Iniciação Científica no Grupo Aleph, coordenado pela professora Célia Linhares. Estava aprendendo a escrita acadêmica e mais aprendia porque me aventurava a escrever. Escolhia aspectos do projeto “Experiências Instituintes em Escolas Públicas”, escrevia artigos e enviava para apresentação em eventos científicos. Era uma escrita honesta, como dizia a professora Célia... Porém, solitária. Eu não compartilhava os textos quando os escrevia. Até ela só sabia que eu os tinha escrito depois que o trabalho já tinha sido aceito para apresentação. Autonomia, diriam alguns. Na verdade, medo da leitura do outro. Ser avaliada sempre foi sofrido para mim. A necessidade de agradar, de atender aos anseios e expectativas do outro me oprimiam. O que parecia ousadia era, entretanto, covardia.

Até que um dia, em uma disciplina da Pós-Graduação (mestrado e doutorado) – assistir às aulas da Pós era uma das atribuições dos bolsistas da professora Célia –, Célia solicitou como tarefa que cada um escrevesse um texto sobre a escola como lugar sórdido. Acho que foi a partir de uma leitura de Bauman, mas não tenho certeza. Aventurei-me na escrita e produzi “A história do menino Lino”. Na semana seguinte, antes do início da aula,

mostrei o texto para Luiza, companheira na Iniciação Científica. Ela gostou muito, mas eu estava decidida a não mostrá-lo para mais ninguém.

A aula começou. Não lembro se algum dos estudantes de mestrado e doutorado leu seu texto, qual foi a discussão daquele dia... Eu estava naquela aula tremendo por dentro, querendo ler meu texto e ao mesmo tempo não querendo. Timidez, desejo, medo se misturavam em mim. Mas, num determinado momento da aula, Luiza falou em alto e bom som, com seu belo sotaque nordestino, que eu tinha escrito “um texto muito lindo”. Não tive como fugir. Li o texto, que acabou sendo publicado no primeiro número da Revista Aleph, em 2004.

Escrever sobre essa escrita, sobre o “susto de me tornar autora”, foi a sugestão da querida Léa da Cruz para esse número comemorativo dos dez anos da Revista Aleph. Revisito minha trajetória de escrita num momento em que me dedico a pesquisar, no doutorado, o espaço do discurso docente nas propostas de formação continuada.

Rememorando minha experiência com a escrita, percebo que me descobri autora porque houve quem abrisse espaço para escrever, porque houve ouvinte/leitor para meu discurso, porque alguém me fez acreditar que eu podia escrever e falar. E com os professores, há quem os queira ouvir/ler?

Espaços de dizer na formação docente: algumas indagações

A formação de professores é um tema que desperta meu interesse desde o curso de graduação em Pedagogia. Iniciei esse curso sem ter feito o Curso Normal em Nível Médio e sem ter experiência como professora. Vivi um processo de formação que me instigou, que me alterou como pessoa, fazendo-me refletir sobre as marcas que a escola tinha deixado em mim.

Em minha trajetória escolar, sempre fui considerada boa aluna: arrumada, caderno organizado, letra bonita, não respondia à professora, raramente falava em sala de aula. Cheguei à universidade e me vi diante da valorização de posturas críticas, da

participação nas discussões em aula, do diálogo com as ideias apresentadas pelos autores dos textos lidos. Foi difícil romper com as marcas deixadas pela educação que tive e me constituir de outra maneira como aluna. Lembro-me de uma aula, ainda no terceiro período, em que uma amiga deu um tapa em minhas costas e disse “Fala, menina!”. Como ela sempre se sentava ao meu lado, ouvia meus comentários, mas estes nunca eram enunciados de maneira que todos ouvissem, menos ainda os professores. Aquele tapa levou-me a questionar minha dificuldade de falar, buscando entender os percursos de vida, especialmente escolares, que me constituíram, fazendo com que a monografia de conclusão de curso fosse uma pesquisa autobiográfica, articulando minha trajetória a aspectos de práticas escolares e de formação de professores.

No terceiro período da graduação, fui inserida como bolsista de Iniciação Científica no grupo ALEPH, coordenado pela Professora Célia Linhares, experiência vivida até o fim da graduação. Nesse grupo, aprendi a necessidade de se olhar para as escolas e para seus professores procurando conhecer o que fazem, buscando experiências instituintes, que estremecem o instituído cristalizado, proporcionando *outros arranjos, que vão prenunciando outras formas de instituição, forjadas com marcas de embates e provisoriades constantes, mas onde também não estão ausentes os desejos e projetos de uma ética vivenciada com prazer* (LINHARES, 2007, p. 144). Na concepção do grupo, para conhecer essas experiências, é fundamental ouvir os professores, proporcionar espaços para que falem sobre suas práticas e seus saberes.

Partindo da minha experiência, na pesquisa que estou desenvolvendo no doutorado, interrogo os processos de formação continuada e os espaços dedicados à produção de discurso por parte dos professores: a palavra do professor conta?

Emprego o verbo contar em dois sentidos: o de contagem/atribuição de valor e o de narrativa de experiências/ contação de histórias. Atribuo tais sentidos com base nos diálogos que pude ter com Rancière (1996) e Benjamin (1994), além de Bakhtin (2003, 2009, 2010).

O sentido de contagem vem do pensamento do filósofo francês Jacques Rancière. O autor apresenta uma discussão sobre política e democracia em que a palavra é questão

central. A contagem das parcelas da sociedade relaciona-se ao modo como as vozes dos que pertencem a cada parcela são ouvidas: como barulho, ruído, articulação fônica que exprime dor ou prazer (como nos animais) ou como articulação discursiva, como manifestação do *logos*, da inteligência. Fazer contar o que não era contado, fazer ver o que não era visto e fazer ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho configura a atividade política, rompendo com um ordenamento policial que define os lugares de cada um na sociedade. Nas palavras de Rancière (1996, p. 42):

A polícia é, na sua essência, a lei, geralmente implícita, que define a parcela ou a ausência de parcela das partes. Mas, para definir isso, é preciso antes definir a configuração do sensível na qual se inscrevem umas e outras. A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos de fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. (...)

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagônica à primeira (...) A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho.

Já o sentido de narrativa constitui-se a partir dos escritos de Benjamin (1994). Narrar experiências, contar história pressupõe um movimento que articula passado, presente e futuro, rompendo com a linearidade e com o imediatismo dos acontecimentos. A narrativa não é apenas produto da voz, mas de tudo o que é aprendido na vida social (KRAMER, 2007, p. 53), trazendo em seu bojo a experiência tecida na *substância viva da existência* e o caráter histórico da linguagem.

Com Bakhtin (2003, 2009, 2010), reafirmo a historicidade da linguagem, trazendo nela a polissemia, a polifonia, o diálogo. Cada voz se constitui a partir das muitas vozes com as quais dialoga, quer concordando, refletindo, quer contestando, refratando. Diferentes vozes, diferentes sentidos convivem na linguagem, fazendo com que cada enunciação se configure como uma arena.

Articulando Bakhtin, Benjamin e Rancière, é possível pensar na linguagem como lugar de conflito, de deslocamentos, de constituição do humano. Na e pela linguagem, o homem se faz e faz sua história, coletivamente, na relação com o outro. Essa relação envolve hierarquia e poder, que separam as pessoas, disciplinarizando corpos e discursos. Mas é também na e pela linguagem que o ser humano pode romper com o *ordenamento policial* que determina o lugar de cada um na sociedade (RANCIÈRE, 1996), questionando, denunciando, fazendo-se ouvir e ser contado.

Nesse sentido, seria a formação de professores uma atividade política? Os professores são contados? Como são ouvidas as vozes docentes? Os professores podem narrar suas experiências? Os professores têm espaço para se tornarem autores?

Questões relacionadas à autoria docente têm marcado minha trajetória. Ainda no início da graduação, ouvi que o professor precisa ser sujeito de sua prática. Tal premissa pressupõe que o professor não é mero tarefeiro, não é o executor de algo pensado sem ele, planejado por outrem. Entretanto, a história da formação de professores insiste em negar autonomia/autoria ao professor.

Nas políticas educacionais, é comum haver formulações discursivas que sugerem que a culpa pelos baixos índices da educação brasileira é dos professores e sua formação, apresentando, em decorrência disso, soluções de caráter prescritivo, autoritário, negando percursos de autoria. Também as pesquisas voltadas para a formação, muitas vezes, têm dirigido aos professores e aos seus saberes tons depreciativos. Mesmo quando declaram “dar voz” a esses profissionais, seus discursos são ouvidos como distorções, inadequações em relação ao conhecimento científico, negando, assim, sua legitimidade (ANDRADE, 2003).

Nesse contexto, em que os profissionais da educação são constantemente considerados como responsáveis pelos problemas de não aprendizagem das crianças e jovens brasileiros, expropriados dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional através de políticas de aligeiramento da formação e de incorporação de projetos e materiais didáticos em seus cotidianos (BARRETO e LEHER, 2003), seria possível encontrar professores autores, *ricos em experiências comunicáveis* (BENJAMIN, 1994),

narradores de experiências que possam ser compartilhadas, gerando sentidos propulsores de transformações nos saberes e fazeres no campo educacional? Há possibilidade de encontrar brechas, fissuras, nas lógicas contemporâneas de expropriação do saber docente, de negação dos professores como produtores de conhecimento, autores de suas práticas?

Penso que a resposta a essas perguntas pode ser afirmativa e, na pesquisa que estou desenvolvendo, invisto na escuta dos professores, no compartilhamento de suas experiências, partindo da necessidade de conhecer e compreender os saberes e as práticas docentes a partir dos discursos dos próprios professores, concebendo-os como sujeitos produtores de conhecimento. Sigo em busca de narrativas docentes que possam ser compartilhadas, inseridas numa história coletiva de resistência e criação em meio a políticas opressoras e dilacerantes, que apontem para a construção de outras formas de pensar e fazer a escola e a formação de professores.

Referências

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

_____. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BARRETO, R. G. e LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. (org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas Volume I*. Trad. Paulo Sérgio Rouanet – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2007.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. In: *Revista de Educação Pública*, Cuiabá/MT, vol. 16, n. 31, pp.139-160, mai/ago 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

MINHA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM O GRUPO ALEPH

Vera Lucia Silveira Leite Campos¹¹⁷

Faço parte da história do Grupo e da revista ALEPH. Vivi uma experiência múltipla, bem antes da criação da Revista Aleph (ano de 2002), numa relação de admiração respeitosa com a profissional coordenadora, professora Célia Linhares, bem como com todos os amigos que conheci nesta caminhada. Foram pessoas muito especiais...

Estar presente nas reuniões fazia mover-me, desejar aperfeiçoamento nas inquietudes da docência, tanto na educação básica, como na formação de docente. Instigantes questões trazidas ao grupo me provocavam o caminhar em busca do aprofundamento teórico, mas também mobilizavam as relações afetivas presentes na sensibilidade poética de grandes artistas, que me foram apresentados na convivência com o grupo, tais como Manoel de Barros, Quintana, Patativa do Assaré, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Portinari...

Estar como ouvinte nas reuniões significou alimento para sonhar novas experiências, arriscar práticas que buscassem a formação docente qualificada, ser uma militante em defesa da escola pública, reconhecer no cotidiano da escola muitas experiências que estão silenciadas nas paredes das salas de aula.

Comecei minha trajetória no grupo batendo à porta da Professora Célia Linhares para ser aluna ouvinte em 1998. Com seu olhar cativante, humanizado e sensível, acolheu-me a mestra. Toda semana atravessava a Baía de Guanabara rumo à Universidade Federal Fluminense e fui permanecendo como ouvinte. Neste período vivi experiências instigantes ao ouvir a Mestre Célia Linhares nas suas predileções filosóficas ou políticas.

¹¹⁷ Mestre. Docente da FEBF/UERJ- Docência na Escola Básica e Especialista da Educação, SE da Escola Municipal Roraima. e-mail vlrusso@uol.com.br

Tais predileções eram fascinante por organizar tantas leituras numa exposição argumentativa, mobilizadora, poética, entrelaçada pelo silêncio de todos, um silêncio reflexivo por segundos, sucedido por questionamentos desveladores da forma de se fazer política no Brasil, da denúncia do silenciamento das minorias, do resgate das memórias dos docentes, das instituições com coletivos transformadores, das vozes silenciadas... Sua voz me abastecia de energia para olhar as escolas em que trabalhava com outras potencialidades, ser um sujeito potencializador de processos mais humanizadores na socialização de nossas infância e juventude, sem perder a dimensão política.

Uma experiência única, marcante, coletiva e muito significativa aconteceu no Seminário de Pesquisa, onde três docentes (Waldeck, Iduína e Célia Linhares) compartilhavam espaço com os estudantes. O semestre pareceu-me ser a concretização de muitas leituras sobre o trabalho coletivo, integrado e cooperativo. Eu, ouvinte, me sentia encantada com a presença de doutores desprovidos de formalidades, vaidades, mas integrados por um planejamento como uma sinfonia harmônica!

Vivi momentos de formação muito intensos ao aproximar-me dos teóricos dialogando com o olhar de Célia Linhares. Trabalhamos com Benjamin, Deleuze, Maturana, Borges, Varela, Arendt, Foucault... Uma formação que, na época considerei “clandestina”. Estava à margem da legalidade, mas persistente, obtive autorização para me manter assistindo às aulas sem laços formais com o programa.

Naqueles encontros entrelacei minha experiência como professora na periferia do Rio de Janeiro aos autores e às narrativas do coletivo do grupo, tão potentes e reveladoras devido aos estudos sobre os projetos instituintes: a Escola Cabana, no Maranhão, e a Escola Plural, em Belo Horizonte. Estas experiências possibilitaram que eu me empoderasse e passaram a constituir minha ação educadora. Posso afirmar que desses encontros foram gerados alguns projetos na formação docente, com a qual ainda trabalho, de inclusão cultural de jovens e adultos.

CÉLIA, EDUCADORA SEMPRE PRESENTE!

Maria Felisberta Baptista da Trindade¹¹⁸

O curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense (UFF) foi criado no 2º semestre de 1971. Era reitor da UFF o professor Jorge Emmanuel Ferreira Barbosa, entusiasta da pós-graduação *Stricto Sensu* e da pesquisa, e que tinha como um dos objetivos de sua gestão estender a outras unidades da UFF a experiência positiva que vinha sendo obtida pelo curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Matemática, pois considerava que havia suficiente massa crítica para tal iniciativa... Para seu cumprimento, reservavam, no início do Programa, um número de vagas para professores da Faculdade de Educação (70%), para outras unidades da UFF (13%), para outras universidades (10%) e, finalmente, 7% para candidatos que ainda não haviam ingressado no magistério superior.

Naquele momento eu exercia no SENAC/ARRJ a função de Orientadora Pedagógica. Trabalhava, também, no magistério. Pertencia ao quadro do Instituto de Educação Clélia Nanci, no município de São Gonçalo, e lecionando em Cursos de Formação de Professores para a educação básica, na rede privada de ensino. Concorri na prova de seleção para as vagas dos que ainda não ministravam aula no nível superior de ensino e consegui aprovação. Fiz parte, portanto, da 1ª turma do Mestrado em Educação, da recém-criada Faculdade de Educação, surgida, em 1970, em decorrência do Decreto-Lei nº 53, de novembro de 1966. “Ei-nos, enfim diante da faculdade de Educação, realidade que emergiu da reforma universitária brasileira” (Barcellos, 2009).

¹¹⁸ Professora Emérita da Universidade Federal Fluminense (2001), “Personalidade Educacional” (Associação Brasileira de Educação, Associação Brasileira de Imprensa e Jornal Folha Dirigida, 2004), Medalha Tiradentes (Assembléia Legislativa do RJ, 1997). Ex-Secretária de Educação de Niterói, ex-Presidente da Fundação Municipal de Educação e atual Presidente do Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia de Niterói.

A criação da Faculdade Educação foi um momento significativo para a UFF visto que, apesar de implantada em 1970, tinha uma trajetória anterior no espaço fluminense, sendo uma consequência da agregação da Faculdade Fluminense de Filosofia à recém-criada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), em 18 de dezembro de 1960. Esta recebeu, então, a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A UFERJ passou, logo depois, a ser denominada Universidade Federal Fluminense (UFF).

Cursando o Mestrado, coordenado pela professora Teresinha de Jesus Gomes Lanckenau, tive como professores Austa Gurgel, Paulo de Almeida Campos, Marília Salema Lontra Sampaio, Lúcia Monteiro Fernandes, Ataliba Vianna Crespo, Eulina Fontoura de Carvalho, Maria Helena Novais Lira, Therezinha Lorena Sant'Anna da Costa, Maria Luiza Semineri e Amílcar Gomes de Azevedo. Era nossa professora de Filosofia da Educação a professora Austa Gurgel. Em um dia de sua aula, ela entra em sala, no prédio da rua Dr. Celestino, acompanhada de uma jovem. Austa apresenta à turma a professora Célia Frazão Soares Linhares e nos comunica que daquele momento em diante ela assumiria a cátedra de Filosofia da Educação.

Apesar do contexto histórico de nosso país, de uma ditadura civil-militar implantada no Brasil em 31 de março de 1964, Célia conseguia, com a uma habilidade revelada no seu histórico de vida, estimular a turma para uma postura reflexiva a partir do conhecimento filosófico das diferentes correntes de pensamento, numa linha integradora de espaço e tempo.

Na época, assumi um contrato como docente do departamento de Fundamentos Pedagógicos, exercendo, então, o magistério de alguns componentes curriculares para turmas de Pedagogia e de Licenciatura: História da Educação e Psicologia do Adolescente e da Aprendizagem. Não tinha a oportunidade de contatos com a professora Célia Linhares no espaço de trabalho. Outrossim, por exigência de Atestado Ideológico não permaneci, na época, na Faculdade de Educação da UFF, porém, acompanhava, através das notícias acadêmicas, a participação competente de Célia, não só no exercício do magistério, como na construção de uma nova Faculdade de Educação e do seu Mestrado.

O curso do Mestrado em educação recebeu dos órgãos competentes o seu credenciamento, sendo sua gestora a professora Célia Frazão Soares Linhares. Algum tempo depois este obteve o conceito “A”, na avaliação da CAPES, cujo coordenador, na época, era o professor Dr. Alfredo Gomes de Faria Junior.

Significativa foi, também, a participação de Célia Frazão Soares Linhares no Movimento Nacional dos Educadores. Não somente ao que se refere à formação inicial, como a também à continuada. A sua participação não se limitava aos fatos educacionais ocorridos no Estado do Rio de Janeiro; atuava num entrosamento com os demais educadores, levando a sua participação para uma abrangência nacional.

Célia esteve presente nas manifestações realizadas, a partir da década de 1980, quando da 1ª Conferência Brasileira de Educação. Torna-se importante lembrar o Encontro Nacional, em 1983, promovido pelo SESU/MEC, em Belo Horizonte, onde foi aprovado o histórico “documento de Belo Horizonte”, contando com o apoio das entidades nacionais de educadores: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato nacional (ANDES); Centro de estudos Educação e Sociedade (CEDES); Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências (SBPC) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No referido documento, algumas propostas tiveram caráter histórico frente às circunstâncias políticas vivenciadas, ao lado das lutas pela Anistia ampla, geral e irrestrita e por eleições diretas para Presidência da República, principalmente, para os perseguidos políticos brasileiros do golpe militar de 1964.

Naquela época, algumas bandeiras foram defendidas pelos educadores, com o apoio inclusive do movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes. Entre elas, torna-se importante recordar, a defesa da autonomia universitária, a gratuidade do ensino em todos os níveis, a reformulação das leis 5.540/1968 (Ensino Superior) e 5.692/71 (Educação Básica) e as eleições diretas para todos os níveis de gestão universitária.

No Encontro de Belo horizonte surgiu a proposta de criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que ficou sediada em

Goiânia, tendo como principal preocupação a mobilização dos professores e estudantes em torno da necessidade de reformular os currículos das licenciaturas.

Entre agosto e setembro de 1981, organizados pela Secretaria de Ensino Superior do ministério da Educação (SESU/MEC), ocorreram sete seminários regionais sobre a reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Os seminários não envolveram a maioria significativa de educadores na discussão, não conseguindo o aprofundamento da temática.

Célia Linhares esteve nos Encontros onde o conjunto de educadores presentes defendeu a inclusão da temática “o papel da teoria e da prática como núcleo integrador indissolúvel da formação profissional do educador”.

O documento histórico de Belo Horizonte apresentava também os Princípios Gerais em sintonia com as reivindicações defendidas, mais tarde, no processo de elaboração da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nos encontros posteriores tivemos a participação de Célia, sendo significativo lembrar também o IV Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, que teve a convocação extraordinária em julho de 1989, face à necessidade de se obter um posicionamento dos educadores diante da elaboração, pelo parlamento, da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). O evento teve a duração de quatro dias, nos quais os participantes dedicavam-se ao trabalho em grupo e, posteriormente, reuniram-se em plenária para análise e aprovação do conteúdo do documento final. Estiveram presentes no referido evento a representação de 19 estados, com um total de 87 participantes.

Embora a preocupação principal do Encontro fosse a discussão a respeito da LDBN, os participantes procuraram avançar em questões consideradas pré-requisitos à própria proposta da nova lei, sendo elas: revisão dos princípios do movimento de reformulação dos cursos de formação de educador, elaborados em 1983, e a inclusão de questões diversas que deveriam merecer atenção especial para futuro encaminhamento

legal. Porém, ocorreu, naquele momento, a reafirmação e expansão dos princípios gerais do movimento dos educadores aprovados em Belo Horizonte, em 1983.

Além desses princípios, surgiram propostas que completaram as demais. Merece destaque a que envolvia a extinção do Conselho Federal de Educação, com a criação do Conselho Nacional de Educação, mas mantendo os Conselhos Estaduais e criando Conselhos Municipais de Educação. Esta era uma das formas de se garantir a representação da sociedade civil organizada na composição destes Conselhos, através das entidades sindicais, dos pais e dos alunos. Além disso, defendia-se a liberdade acadêmica e científica, significando a realização de experiências pedagógicas de livre escolha, tornando-as temas prioritários de pesquisa com a garantia de financiamento pelo Estado. Outra proposta importante envolvia a fixação de critérios de seleção, admissão, promoção e habilitação dos estudantes de nível superior.

No que se refere à liberdade acadêmica, a postura dos educadores presentes foi de que os Cursos de Formação de Educadores deveriam ter a liberdade para propor e desenvolver currículos com experiências pedagógicas, porém, a partir de uma base comum nacional.

A proposta da **base comum nacional** dos Cursos de Formação de Educadores consistia numa perspectiva que negava a existência de um currículo mínimo com um elenco obrigatório de disciplinas. Propunha a existência de dois componentes fundamentais: a concepção básica da formação do educador e a composição de um corpo de conhecimento fundamental a essa formação.

No que tange aos cursos específicos de Licenciatura, o documento final aprovado no IV Encontro Nacional propunha que nas instituições onde coexistem cursos de licenciatura e bacharelado numa mesma área, não deveria haver separação inicial na proposta curricular, no que se referia ao seu conteúdo específico, evitando-se a discriminação nas duas formações, e o privilégio da formação do bacharel.

Quanto às disciplinas pedagógicas, para que se tornassem um espaço de efetiva integração, previram organizar atividades comuns entre as diversas licenciaturas para

debater questões regionais, objetivando integrar a formação dos futuros profissionais à sua realidade concreta.

Nas recomendações do referido Encontro, diante da constatação do contexto brasileiro com suas múltiplas realidades, surge a proposta de realização de cursos de formação de educadores dirigidos para a educação indígena, tendo em vista a sua implantação nas regiões onde houvesse necessidade.

Também, não se pode esquecer que Célia, no exercício da docência na Universidade Federal Fluminense, liderou a organização e realização do “I Encontro Estadual Pró-Formação do Educador do Estado do Rio de Janeiro”, cujo tema central era “A formação do educador na construção da democracia”. O Encontro foi realizado nos dias 4,5 e 6 de maio de 1989, no Cinema da Universidade Federal Fluminense, com a participação no ato de abertura de cerca de 500 professores.

Esse Encontro contou com o apoio de grandes e diferentes universidades, associações, coordenações, secretarias municipais e estadual e poder legislativo. Além da Universidade Federal Fluminense (UFF), estiveram presentes representantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASOEC), da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro (SEEC/RJ), da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SMEN), da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo (SMESG), da Associação de Orientadores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (AOERJ), da Associação Nacional dos Administradores em Educação (ANPAE), da Associação de Supervisores Educacionais do Estado do Rio de Janeiro (ASSERJ), da Associação de Docentes da Universidade Federal Fluminense (ADUFF), do Diretório acadêmico Anísio Teixeira da Faculdade de Educação da UFF, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, da Coordenação Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e da Coordenação Regional da CONARCFE Região Sudeste.

A conferência de abertura, cujo tema central era “A formação do educador na construção da democracia”, foi proferida pelo professor Florestan Fernandes, que a iniciou fazendo um retrospecto sobre a formação do educador no Brasil e as influências assimiladas com base em duas concepções: uma que buscou suas raízes na Europa; e a outra, nos saberes produzidos nos Estados Unidos. Florestan evidenciou nossa veneração por padrões culturais estranhos a nós. Revelou que o que estava em jogo era liberar a escola de todas as cadeias que a prendem, bem como a romper com o isolamento da escola na sua relação com a comunidade. Citando Anísio Teixeira, pontuou que este defendia a importância da escola ser dinâmica e viver numa relação dialética com a comunidade.

Florestan Fernandes abordou a necessária construção da democracia também na educação e ressaltou que para o processo educacional ser democrático seria necessário uma participação dos educadores e da população. Lembrou-nos de que a educação não é uma questão tão especializada que só técnicos, que só especialistas de alto nível poderiam enfrentar. “Ela é uma coisa do dia-a-dia. É uma atividade que nos diz respeito. Precisamos de conhecimento, todos precisam, mas são necessários consciência crítica da realidade e desejo de transformá-la.” O palestrante afirmou ainda que teoria e prática são faces inseparáveis de um mesmo processo formativo. Na sua conclusão, Florestan Fernandes situa que os professores precisam realizar tarefas de longo alcance, mais importantes que as tarefas dos políticos, dos empresários, dos “donos do mundo”. Um alerta estava na fala do sociólogo e educador: que os estudantes têm não só que adquirir consciência crítica da realidade; eles precisam exercer os papéis que cabem à juventude, ao estudante, em uma sociedade democrática.

Cabe, também, destacar a Conferência realizada pela professora uruguaia Ema Massera que trouxe as experiências educacionais do Uruguai, ressaltando o processo histórico vivenciado, em seu país, no que tange à formação do educador e ao sistema educacional.

Outras falas significativas ocorreram no Ato de Abertura, a do professor Luís Carlos de Freitas, a do professor Antônio Carlos Ronca e a da professora Célia Frazão Soares Linhares, como membro dirigente do Encontro.

Nos trabalhos de grupo, várias contribuições para a futura LDBN foram emitidas, constituindo-se nas “Contribuições ao I Encontro Estadual Pró-Formação do Educador”. Entre elas, cabe lembrar as seguintes conclusões que indicavam:

“Que a nova LDB garanta:

- A) a existência de planos de carreira de professores e especialistas de educação, a nível nacional, que definam padrões de formação, ingresso, progressão, salário profissional e aposentadoria; concurso público para ingresso na carreira em todos os níveis do sistema oficial; exigência de experiência mínima de dois anos de magistério de 1º ou 2º graus para as habilitações do curso de pedagogia;
- B) a eleição democrática de reitores, diretores de departamentos e institutos, secretários de educação, conselheiros do Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação, realizada pela comunidade de professores, alunos e funcionários;
- C) a autonomia da escola na formulação de um projeto que atenda às necessidades reais da comunidade na qual está inserida, condição básica para a materialização da função social, política e cultural da escola;
- D) a exigência de formação pedagógica e/ou de experiência em pesquisa na área de educação para que o profissional de outras áreas possa atuar na educação;
- E) o acesso e a permanência do aluno na escola, através de maior número de vagas, contratação de número suficiente de profissionais da educação, programas de treinamento e qualificação desses profissionais, expansão da rede de escolas de acordo com o número de crianças em idade escolar;
- F) a articulação entre 1º, 2º e 3º Graus;
- G) a existência, nas instituições de ensino de 1º e 2º graus, de profissional responsável pela coordenação de um projeto pedagógico interdisciplinar, apresentando esse profissional uma formação em educação, na área de Supervisão Escolar;
- H) que a participação no projeto pedagógico respeitando às especificidades de cada área, da Supervisão, Orientação e Administração – condição imprescindível para o trabalho interdisciplinar;
- I) aos profissionais de educação do serviço público enquadramento imediato por formação;
- J) as condições plenas de reciclagem e atualização permanente para todos os profissionais que atuam na escola, através da destinação de recursos

financeiros para a participação em Congressos, Seminários, Encontros e Cursos.

Como pressupostos fundamentais para a nova LDB, foram apuradas as seguintes proposições:

- A) elaboração com a participação de educadores, aluno e entidades representativas dos educadores e da sociedade civil;
- B) garantia de uma escola unitária, a nível nacional, através de um núcleo comum.

Outros textos importantes foram elaborados pelos participantes no “I Encontro Estadual Pró-Formação do Educador”, sendo que, após 24 anos, muitas constatações ainda estão presentes no que se refere à educação brasileira. Sendo assim, transcrevemos para reflexão o seguinte parágrafo do documento-síntese:

A existência do homem no mundo se acha assinalada pela busca do conhecimento. Conhecer é questão do ser. Conhecer é nascimento da humanização do homem; é seu erguer-se e mostrar-se no pensamento. Isto porque o conhecimento é meio de convivência, de compreensão da realidade presente, em seu vigor de agora e como antecipação do por - vir.

Célia, além de sua militância marcante no movimento nacional e estadual de educadores, sempre se colocou à disposição de organizações educacionais comprometidas com a educação de qualidade socialmente referenciada, como, outrossim, com as secretarias municipais de educação e escolas públicas que necessitam de seu apoio. Participou, em Niterói, de modo efetivo nas diferentes versões das Conferências Municipais de Educação, preparatórias dos Encontros Nacionais, nestes últimos anos. É rica em seu curriculum vitae a sua participação em aulas inaugurais, em todos os níveis de ensino. Sempre esteve aberta à participação ativa nos diversos encontros e congressos, como também, em cursos de atualização do magistério. É significativo lembrar que suas pesquisas nacionais sobre a formação do educador vêm contribuindo para o acervo de conhecimentos sobre a realidade educacional do nosso país. Sendo que, Célia tem uma prática compatível com seus preceitos teóricos, e vem se posicionando, através dos anos, na visão histórica assumida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), da qual ela foi uma das fundadoras, tendo participado, inclusive, em vários momentos, de sua diretora.

A ANFOPE reconhece a docência no interior de um projeto formativo do humano, distante da visão reducionista, já ultrapassada, de uma ação educativa calcada no conjunto de métodos e técnicas neutros, descolada de uma dada realidade histórica. Assume a concepção de uma docência que contribua para a instituição de sujeitos e que se configure sobre uma base comum nacional de formação capaz de contribuir para a organicidade do trabalho docente com suas múltiplas facetas e espaços.

A concepção abraçada por Célia, coerente com a trajetória de luta dos educadores brasileiros, consubstancia-se nos seguintes princípios:

A) Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos a serem iniciados pela educação básica que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

B) Unidade entre teoria e prática resgatando a práxis da ação educativa;

C) Gestão democrática como mecanismo de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;

D) Compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;

E) Trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante dos modos de produção da sociedade capitalista;

F) Formação continuada que se articula com a formação inicial, orientada pelo princípio da formação ao longo da vida;

G) Avaliação contínua dos processos de formação do educador (cf. Documentos Finais, ANFOPE, 1983, 1986, 1998, 2004, 2008, 2010).

Na abordagem da figura de Célia, como docente da UFF, cabe lembrar a sua trajetória acadêmica calcada na valorização de uma Universidade cujas funções básicas

ensino, pesquisa e extensão estejam sob a égide da consolidação de um Sistema Nacional de Educação consonante com a perspectiva de um país capaz de vivenciar a superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de identidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola.

Cabe ainda lembrar que, no nosso cotidiano, estava a presença marcante de Célia nos movimentos internos da Faculdade de Educação, na década de 1990. Com a sua alegria, entusiasmo e otimismo, inerentes a sua personalidade, se posicionava inteligente e audaciosamente nos colegiados da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF) e no Conselho Superior da Universidade (CUV), sob a certeza de que no dia-a-dia de nossas vidas haverá sempre uma valoração da ideia de que somos seres sociais, sujeitos de ações construídas na relação da individualidade com a sociedade, e cujos atos cotidianos contêm as marcas dos Valores demonstrativos de nossa concepção de homem e de sociedade.

Célia nos faz lembrar, pelas suas ideias e práticas de vida entrelaçadas, a referência de Georges Snyders ao expor suas concepções em “Feliz na Universidade”:

Estar unido aos homens, sem se confundir numa magma em que se perderiam as diversidades, as variedades individuais, as variedades de grupos e de tempos: ligar a riqueza própria de cada um aos diferentes recursos que os outros constituem, unir-se em suas próprias diferenças, em vez de senti-las como motivos de oposição (Snyders, 1995).

Célia, nós lhe respeitamos pela sua autenticidade e companheirismo, num bem-querer forjado na troca de uma verdadeira amizade e pelo muito que você representa na educação brasileira e nos ideais da construção de uma sociedade mais justa e humana para o nosso país.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final do 4º Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1989. (impresso). Disponível em www.lite.fae.unicampi.br/Anfope.

BRZEZINSKI, Iria (org.). Anfope em movimento -2008-2010. Brasília: Liber Livro, ANFOPE: CAPES, 2011.

CARINO, J. e SOUZA, D. B. (orgs.) Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

FARIA, Hilda e MOTA, M.L.B. (orgs.) Memória da Faculdade de Educação da UFF, 1946-2007, Niterói: Editora da UFF, 2009.

LINHARES, C.F.S. e outros. Memória do I Encontro Estadual Pró-Formação do Educador. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1989.

SNYDERS, Georges. Feliz na universidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

A preferência por coisas problemáticas e terríveis é um sintoma de vigor

Friedrich Nietzsche

Sair do habitual é uma das formas de candidatar-se à loucura em um mundo normalizado. Uma ousadia! Uma prática instituinte e, não por acaso, um dos campos obstinados de Célia, que torna o desprezível um acontecimento. Assim fui seduzida pelo seu olhar instigante, sempre questionador do sentido ético do nosso fazer. Uma mestra, que se torna amiga pela intensidade dos encontros; que ensina que a potência da vida é incansável, quando o vigor se sustenta em convicções inabaláveis.

Estela Scheinvar

Conheci a Célia quando recém ingressei na UFF. Não estávamos lotadas no mesmo Departamento, por isto a convivência não era frequente. No entanto, a cada vez que nos encontrávamos eu ficava gratamente surpreendida com o jeito gentil e generoso com que ela me tratava, uma professora iniciante na carreira universitária e que não tinha, nem de longe, seus títulos e experiência como docente e como pesquisadora. Com o passar do tempo fui conhecendo e admirando seu conhecimento, que se externava com suavidade e gentileza por mais profunda que fosse sua intervenção nos debates da faculdade de Educação da UFF.

Hoje, por razões profissionais, estamos distantes uma da outra, mas continuo tendo um grande carinho e admiração pela Célia.

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas
Maria Lucia Rodrigues Müller