

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

35

Janeiro /Junho
2012

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos reservados

Caderno de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 18,
n. 35 (jan./jun. 2012). - Vitória : PPGE, 1995.
160 p. ; 23,0 cm.

Semestral
ISSN 1519-4507

1. Educação - periódicos. I. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

Indexada em

EDUBASE (UNICAMP)

LATINDEX (México)

Directory of Open Access Journal (DOAJ, Suíça)

Portal de periódicos UFES (<http://periodicos.ufes.br>)

Endereço para correspondência

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras

Vitória, Espírito Santo, Brasil / CEP 29070-910

Telefone: +55 27 4009-2895

URL: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao>

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

a. 9 - v. 18 - n. 35 - janeiro/junho 2012
Vitória-ES

ISSN 1519-4507

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES	Vitória, ES	a. 9	n. 35	p. 1-160	jan./jun. 2012
--	-------------	------	-------	----------	----------------

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Educação - CE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Reitor
Reinaldo Centoducatte

Diretora do Centro de Educação
Mírian do Amaral Jonis Silva

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Sonia Lopes Victor

Comissão Editorial

- Prof^a. Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Janete Magalhães Carvalho (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Regina Helena Silva Simões (UFES)
- Prof. Dr. Rogério Drago (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Sonia Lopes Victor (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo (UFES)

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Bernd Fichtmer (Universität Siegen - Alemanha)
- Prof^a. Dr.^a Célia Linhares (UFF)
- Prof^a. Dr.^a Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Diana Gonçalves Vidal (USP)
- Prof^a. Dr.^a Ester Buffa (UFSCar)
- Prof. Dr. Joaquim Garcia Carrasco (Universidade de Salamanca)
- Prof^a. Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
- Prof^a. Dr.^a Marisa Bittar (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Vani Kenski (USP)
- Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)

Editor Executivo

Prof. Dr. Robson Loureiro

Secretária Executiva

Quézia Tosta Ribeiro

Assessoria às publicações

Gleice Pereira - CRB - 284

Correção ortográfica

Maria Amélia Dalvi

Capa

Artista Plástico: Humberto Capai

Praia dos Castelhanos - Anchieta - Espírito Santo

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

27 8113-1826 - edsonarte@terra.com.br

Impressão

Gráfica da Universidade Federal do Espírito Santo

Informações sobre assinaturas, permutas e distribuição

E-mails: revistacpeufes@gmail.com, educação@periodicos.ufes.br

Fones: 55 (27) 4009-2895

Sumário

Apresentação	9-10
Devolver a formação de professores aos professores <i>António Nóvoa</i>	11-22
Colcha de retalhos, tecendo diálogos entre formação e experiência no município de Queimados <i>Graça Regina Franco da Silva Reis</i>	23-40
A circularidade de saberes na formação docente: desafios e limites de um campo de estudos <i>Luís Paulo Cruz Borges</i>	41-57
Escrita e diversidade: em defesa da inadequação, da invenção e da crítica <i>João Wanderley Geraldi</i>	59-72
Formação de professores no município de Valença: um olhar através da história (1950) <i>Marcelo Paraíso Alves e Christiane Guimarães Pançardes da Silva</i>	73-92
A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a reforma Gomes Cardim (1908-1909) <i>Regina Helena Silva Simões e Maria Alayde Alcantara Salim</i>	93-111
Escola Básica: condições concretas de existência <i>Anna Maria Lunardi Padilha e Elisângela de Fátima Pedroso Braga</i>	113-131
A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos <i>Sonia Lopes Victor, Lucyenne Matos da Costa, Fabiana Alvarenga Rangel e Davidson Nunes Raymundo</i>	133-152
O deficiente no discurso da legislação <i>Rosângela Aparecida Silva da Cruz e Lucas Matheus Ferreira</i>	153-155
Normas para publicação	157-160

Apresentação

Este número do Caderno de Pesquisa em Educação do PPGE/UFES contempla a temática *Formação de Professores para o Ensino Básico: desafios e perspectivas*. A proposta é discutir as políticas públicas, a gestão escolar, as modalidades de ensino, os alunos e suas infâncias, o conhecimento e o currículo, o processo de avaliação, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e, por fim, a formação docente e as atuais condições de trabalho do Ensino Básico.

Para este número do Caderno de Pesquisa do PPGE/UFES reunimos um conjunto de 7 trabalhos de pesquisadores brasileiros, um artigo de um pesquisador da Universidade de Lisboa-Portugal e uma resenha elaborada por pesquisadores também brasileiros. Estes trabalhos representam uma multiplicidade de possibilidades para se abordar a temática central desta edição.

O artigo que abre esta edição da Revista é de autoria de António Nóvoa, denominado *Devolver a formação de professores aos professores* e defende o papel central que os professores devem desempenhar na formação dos futuros professores com base em quatro argumentos que são desenvolvidos no texto.

O artigo de autoria de Graça Regina Franco da Silva Reis, denominado *Colcha de Retalhos, tecendo diálogos entre formação e experiência no município de Queimados*, visa pensar as práticas cotidianas como um dos múltiplos *espaçostempos* da formação de professores.

No artigo *A circularidade de Saberes na Formação Docente: desafios e limites de um campo de estudos*, o autor Luís Paulo Cruz Borges analisa a circularidade de saberes na formação docente, evidenciando a necessidade de problematizar a produção de conhecimento a partir de resultados de pesquisas como uma possibilidade de avançar em debates sobre a temática.

O artigo de autoria de João Wanderley Geraldi, denominado *Escrita e Diversidade: em defesa da inadequação, da invenção e da crítica*, discute a circulação de sentidos no uso de textos nos processos iniciais de aprendizagem escrita, recuperando a razão de ser da escrita.

No artigo *Formação de professores no município de Valença: um olhar através da história*, os autores Marcelo Paraiso Alves e Christiane Guimarães Pançardes da Silva, pretendem compreender as práticas corporais que emergiram das ações pedagógicas no/do Colégio Sagrado Coração de Jesus

(Valença- RJ), que interferiram nos gestos e códigos de civilidade durante as aulas de Educação Física na década de 1950.

O artigo seguinte, das autoras Regina Helena Silva Simões e Maria Alayde Alcantara Salim, intitulado *A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909)*, analisa a reforma da instrução pública realizada pelo paulista Gomes Cardim, como parte do programa de governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) para a educação no Estado do Espírito Santo.

O artigo das autoras Anna Maria Lunardi Padilha e Elisângela de Fátima Pedroso Braga, denominado *Escola Básica: condições concretas de existência*, aborda questões relativas à função social da escola, com base num trabalho de campo que envolveu entrevistas com profissionais de escolas públicas em região urbana e rural de uma cidade localizada no interior de São Paulo.

Fechando o conjunto de artigos, o artigo de autoria de Sonia Lopes Victor, Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Fabiana Alvarenga Rangel e Davidson Nunes Raymundo, denominado *A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos*, trata da produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos.

Encerra esta edição a resenha de autoria de Rosângela Aparecida Silva da Cruz e Lucas Matheus Ferreira do livro de Reinoldo Marquezan intitulado *O deficiente no discurso da legislação*, publicado pela Editora Papirus, Campinas/SP, em 2009.

Ainda que os autores tenham desenvolvido questões investigativas diversificadas, com aportes teórico-metodológicos diversos, os textos se entrelaçam e dão sentido às preocupações comuns sobre a Formação de Professores para o Ensino Básico. Os resultados das investigações, que neste número se reúnem, demonstram que ainda temos muito que contribuir com a educação por meio das pesquisas acadêmico-científicas tanto com relação às políticas públicas, a gestão escolar, as modalidades de ensino, os alunos e suas infâncias, o conhecimento e o currículo, o processo de avaliação, as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino e a formação docente nas atuais condições de trabalho do Ensino Básico. Essa constatação é um dos principais motivos de continuarmos apostando na divulgação de pesquisas que possam promover a educação, em especial, a educação básica.

Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Devolver a formação de professores aos professores

António Nóvoa¹

RESUMO

Como se sugere no título, o artigo defende o papel central que os professores devem desempenhar na formação dos futuros professores. Há quatro argumentos que são desenvolvidos: i) conceber a formação de professores a partir de “dentro” da profissão, das suas práticas e identidades; ii) valorizar o conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos professores sobre a sua própria profissão; iii) adoptar novas formas organizacionais no campo da formação de professores, inventando uma instituição que junte a formação, a pesquisa e a prática docente; iv) promover o espaço público de educação, isto é, um espaço de debates e de deliberação que reforce a presença da profissão docente na sociedade.

Palavras-chave: Conhecimento docente. Espaço público de educação. Formação de professores. Identidade profissional docente.

ABSTRACT

As the title suggests, the article defends the central role that teachers should play in educating future teachers. There are four arguments that are developed: i) designing teacher training from “inside” the profession, reinforcing their identities and practices, ii) enhancing teacher professional knowledge, that is, the knowledge of teachers about their own profession; iii) adopting new organizational forms in the field of teacher education, inventing an institution that brings together the training, research and teaching practice; and iv) promoting the public education space, that is, a space for debate and deliberation to strengthen presence the teaching profession in society.

Keywords: Teaching Knowledge. Public Education Space. Teacher Education. Teaching Professional Identity.

¹ Professor na Universidade de Lisboa.

Nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores². Professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador e outros termos deram corpo a uma série interminável de textos e de ideias que contribuíram para uma redefinição do campo da formação docente.

Mas, hoje, temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas. É por isso que adopto um título provocatório - *Devolver a formação de professores aos professores* - para sugerir mudanças que me parecem urgentes.

LABAREE (2003) tem razão quando afirma que a retórica progressista é dominante na área da formação de professores, mas que as práticas progressistas são bem mais difíceis de encontrar. Por que será que temos sido tão ineficazes na concretização das nossas intenções?

A resposta de David Labaree aponta para quatro explicações fundamentais para compreender as propostas que tenho para vos fazer:

- a) os professores e os programas de formação de professores têm um estatuto desvalorizado, o que lhes dá uma menor capacidade de influência e de intervenção, em particular no sistema de ensino superior;
- b) o ensino é uma profissão de enorme exigência, mas que parece fácil aos olhos de muita gente, o que tem consequências nefastas no estatuto dos professores e no prestígio dos programas de formação;
- c) os pedagogos são demasiado previsíveis e repetem até à exaustão os mesmos temas e ideias, como se, depois da revolução da Escola Nova do princípio do século XX, nada mais houvesse para dizer;
- d) os professores e os pedagogos são vistos, ao mesmo tempo, como defensores do *statu quo* (um sistema escolar ineficaz, rígido e burocrático) e como lutadores por causas e utopias irrealizáveis.

Sinto-me perante os mesmos paradoxos e contradições. Precisamos de sair deste coleite-de-forças e olhar de outro modo para os problemas da formação de professores. É o que procurarei fazer neste texto, com base em quatro propostas:

² Este texto resulta de várias palestras realizadas no Brasil, tendo havido versões anteriores que foram objecto de publicação, em Anais ou em livros da minha autoria.

1. Por uma formação de professores a partir de dentro.
2. Pela valorização do conhecimento docente.
3. Pela criação de uma nova realidade organizacional.
4. Pelo reforço do espaço público de educação.

Por uma formação de professores a partir de dentro

A frase que escolhi para a primeira proposta - *Por uma formação de professores a partir de dentro* - pode parecer estranha. Com ela, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão.

Devido à expansão dos sistemas de ensino, tornou-se inevitável proceder ao recrutamento, num tempo curto, de muitos professores. Nem sempre foram seleccionados, formados e integrados nas escolas com o rigor e o cuidado que seria desejável. Procurou compensar-se esta “menor preparação” recorrendo a especialistas vários que, de algum modo, serviam para controlar os professores ou para corrigir as suas insuficiências ou incompetências.

Criaram-se assim várias ilusões. A ilusão da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar e controlar. Depois, nos anos 1980, a ilusão das grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 1990, a ilusão da gestão e da administração das escolas. E, mais recentemente, a ilusão das tecnologias. Todas estas ilusões tinham um denominador comum: a ideia de que era possível substituir os professores ou, pelo menos, compensar a sua menor preparação.

Uma série de grupos e de especialistas foram ocupando o terreno da formação de professores e, num certo sentido, foram substituindo os próprios professores nas tarefas da formação. É evidente que a presença destes grupos trouxe um enriquecimento do campo, mas à custa de uma marginalização dos professores.

Este facto merece ser assinalado, pois coincide, historicamente, com um aumento das expectativas sociais sobre os professores e, ao mesmo tempo, com uma diminuição das possibilidades práticas dos professores. Abre-se assim uma fenda entre o *tudo* que se pede aos professores e o *nada* (ou *pouco*) que se lhes dá.

O meu argumento principal passa pela necessidade de fechar esta fenda, reforçando os professores no seu papel e na sua capacidade de decisão e de acção.

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço) talvez nos possa servir de inspiração.

Merece realce um apontamento de Lee Shulman, intitulado *Uma proposta imodesta*. Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didáctico sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde.

Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Advogo um sistema semelhante para a formação de professores. É inútil escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente ou sobre os *professores reflexivos* se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar.

Não advogo qualquer “deriva practicista”, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma actividade

puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Por uma valorização do conhecimento docente

A proposta feita no primeiro ponto implica uma valorização do conhecimento docente. Se concebermos o ensino apenas como uma actividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá aprender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então torna-se necessário conceber modelos universitários de formação de professores.

A procura de um conhecimento profissional, que não é mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente.

Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica*, sugerido por Yves Chevallard, para explicar a acção do professor. Posteriormente, Philippe Perrenoud avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera “transposição”: por um lado, supõe uma transformação dos saberes; por outro lado, obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente.

Retomemos o insulto que Bernard Shaw lançou, há mais de um século, nas suas famosas *Maxims for revolutionists*: “Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Muita gente tem repetido esta máxima. Mas poucos terão reparado nas frases seguintes das máximas de Shaw: “A actividade é o único caminho para o conhecimento”. E mais à frente: “Os homens são sábios na proporção, não da sua experiência, mas da sua capacidade para pensarem a experiência”.

Bernard Shaw sugere, nestes aforismos, que é a partir da actividade, da reflexão sobre a actividade e sobre a experiência, que se elabora um determinado conhecimento. É um ponto central para pensar o conhecimento próprio dos professores. Lee Shulman responderá a Bernard Shaw: “Quem sabe, faz. Quem compreende, ensina”.

O conceito de *compreensão* é fundamental: compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina (e compreender é mais do que possuir o conhecimento) e compreensão dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. É nesta dupla lógica que se funda o conhecimento docente.

Por isso é tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma actividade “natural”, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação.

Daniel Hameline, num texto notável, esclarece que a pedagogia é a ciência do que toda a gente sabe, ou julga saber: “A educação é a coisa que se conhece pior, justamente porque é a coisa que se conhece melhor, e por todos”. Com esta referência, pretende ilustrar como é difícil explicar a complexidade de um gesto que é feito diariamente, por toda a gente. A comparação com os cirurgiões, os engenheiros ou os farmacêuticos é muito interessante. Estas profissões estão, muitas vezes, baseadas em gestos técnicos e repetitivos, mas ninguém põe em causa a sua complexidade.

Claro que não estou a advogar que se complique, artificialmente, o que é simples. Julgo mesmo que muito arrazoado pedagógico é inútil e pernicioso. Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores.

Pela criação de uma nova realidade organizacional

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a esta evolução noutras profissões, mas, no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, tudo é ainda muito incipiente.

Grande parte das nossas intenções é inconsequente se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações

externas. Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estou a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Seria demasiado longo percorrer, agora, todas as implicações do que acabo de afirmar. Retenho apenas dois aspectos. Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas.

Se olharmos para a história da formação de professores, é possível identificar três grandes momentos:

- a) em meados do século XIX, não havia programas de formação e os professores aprendiam o seu ofício nas escolas, junto a um professor mais experiente, numa lógica de mestre e aprendiz;
- b) entre finais do século XIX e meados do século XX, a formação de professores adquiriu um estatuto próprio e passou a ser realizada em escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica em articulação com escolas de aplicação nas quais se realizavam os estágios;
- c) a partir das últimas décadas do século XX, a formação de professores vai adquirindo progressivamente um estatuto superior (e universitário), autonomizando-se da profissão, ainda que se verifiquem iniciativas no sentido de construir lógicas de cooperação com as escolas e com os professores.

Hoje, estamos perante um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços académicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores (universitários).

Nos últimos anos, na área da Medicina, desenvolveram-se Centros Académicos de Medicina que juntam, numa mesma instituição, três valências: a prestação de serviços de saúde, a formação dos médicos e a pesquisa científica. Julgo que é um bom exemplo para o tipo de instituições que precisamos de criar: Centros Académicos de Educação, juntando escolas, formação de professores e pesquisa.

Para que uma iniciativa deste tipo tenha sucesso há duas condições imprescindíveis: a direcção unificada dos espaços da prática, da formação

e da pesquisa; a aproximação dos estatutos profissionais dos professores e dos universitários.

O segundo aspecto que quero partilhar convosco prende-se com a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores. O exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitectos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são realidades para as quais vale a pena olhar com atenção.

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.

Pelo reforço do espaço público de educação

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo - sem dúvida muito importante - num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, chamando a sociedade às suas responsabilidades na educação. É fácil enunciar, propositadamente sem qualquer ordem, algumas destas missões: a protecção do ambiente, a preservação do património cultural, o combate à droga e à toxicodependência, a educação para a saúde e a educação sexual, a preparação para lidar com situações de emergência, a promoção de comportamentos saudáveis, a educação alimentar, a educação para o consumo, o combate aos maus tratos e à violência doméstica, a educação para a cidadania, a prevenção da delinquência juvenil, etc.

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões?

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que vos faço rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich.

É este o sentido daquilo que tenho designado por espaço público da educação, no qual se poderá celebrar um novo contrato entre os professores e a sociedade. A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública. Importa retomar uma tradição das escolas de formação do início do século XX, que procurava promover o papel social dos professores. Hoje, ainda que numa perspectiva diferente, é necessário reintroduzir esta dimensão nos programas de formação de professores.

Muitas zonas do mundo, e dos nossos próprios países, vivem ainda em situações de miséria e de pobreza, econômica e cultural. Mas, de um modo geral, verificou-se uma enorme evolução nas qualificações escolares das populações, em todo o mundo. E as sociedades têm-se dotado de instituições de cultura, de ciência, de desporto ou de arte como nunca existiram no passado. Todas estas evoluções tornam viável um cenário que, ainda há pouco tempo, seria ilusório.

Em sentido contrário, poder-se-á argumentar que, apesar destas evoluções, a “sociedade civil” revela sinais de grande fragilidade, designadamente pela corrosão dos laços e estruturas tradicionais. Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século.

Aqui ficam os elementos, as bases, de uma proposta que sugere mudanças de fundo no campo da formação de professores. A partir destas quatro entradas é possível imaginar novos modelos de organização das instituições e dos programas de formação.

Em síntese:

- 1 - Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares.
- 2 - Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação.
- 3 - Reconstruir o espaço académico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades).
- 4 - Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI. A complexidade das sociedades actuais, a existência de um volume sem precedentes de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e económica colocam os professores perante tarefas a que não podem responder sozinhos.

O reforço da profissão docente e o apoio da sociedade são fundamentais. Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de os apoiar na sua acção profissional? E de melhorar as suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?

Devolver a formação de professores aos professores implica novas obrigações e novas responsabilidades, internas e externas à profissão docente, implica rever grande parte das crenças e das pedagogias do século XX e entrar, de vez, no século em que vivemos.

Referências

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF, 1986.

ILLICH, Ivan. *Tools for conviviality*. New York: Harper and Row, 1973.

LABAREE, David. Life on the margins. In: *Journal of Teacher Education*, X (10), 2003, p. 1-6.

PERRENOUD, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. In: *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV (3), 1998, p. 487-514.

SERRES, Michel. **Le tiers-instruit**. Paris: François Bourin, 1991.

SHAW, Bernard. **Collected Plays with their prefaces**. London: The Bodley Head, 1900.

SHULMAN, Lee. Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p. 4-14.

SHULMAN, Lee. **Excellence: an immodest proposal**. Disponível em: <www.carnegiefoundation.org>. Acesso em: 15/02/2012.

Colcha de retalhos, tecendo diálogos entre formação e experiência no município de Queimados

Graça Regina Franco da Silva Reis¹

RESUMO

Este texto apresenta parte do projeto de pesquisa e extensão “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados”, uma parceria entre professoras do Colégio de Aplicação da UFRJ, professoras da rede pública do município de Queimados, na Baixada Fluminense - RJ, e alunos de graduação do curso de Pedagogia da UFRJ. Nosso objetivo é pensar as práticas cotidianas como um dos múltiplos *espaçostempos* da formação de professores. A fim de conhecer essas práticas, temos trabalhado com os relatos de experiência e com a escrita de memoriais, discutindo, assim, a relação experiência e formação. O texto trabalha com relatos e excertos de memoriais, tecendo um diálogo entre as professoras da pesquisa e as nossas primeiras impressões sobre o que ouvimos e lemos. Ao ter contato com estas professoras temos nos deparado com praticantes que desafiam cotidianamente a ideia moderna de escola como espaço de mesmidade.

Palavras-chave: Relatos. Experiência. Formação. Práticas educativas.

ABSTRACT

This paper presents part of the research project and extension “Conversations among teachers: the practice as a meeting point, another way of thinking about training and curricula practiced”, a partnership between teachers of the Colégio Aplicação- UFRJ, public school teachers in the municipality of Queimados in the periphery, and undergraduate students of the Pedagogy course at UFRJ. Our goal is to think of everyday practices as one of multiple space-time

¹ Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: francodasilvareis@gmail.com.

of teacher training. In order to know these practices, we have worked with the experience reports and writing memorials, discussing thus the relation between Experience and Training. The text works with reports and fragments of memorials, weaving a dialogue between the research' teachers and our first impressions of what we heard and read. By having contact with these teachers we are confronted by practitioners who routinely challenge the modern idea of school as a sameness space.

Keywords: Reports. Experience. Education. Educational practices.

A tessitura das colchas de retalhos é uma forma de artesanato consagrada pelo tempo. Foi criada em sua forma moderna pelas mulheres na América durante o século XVIII. Naquela época, as colchas eram feitas porque esta era uma forma prática de se aproveitar retalhos que tinham sobrado de outros trabalhos.

O primeiro ponto do roteiro, quando você está aprendendo a fazer colchas de retalhos, é adquirir os materiais necessários. Embora haja uma grande quantidade de ferramentas especiais que você pode utilizar, comece com apenas o básico.

Você pega pedacinhos de retalhos velhos e desfiados e vai remendando, compondo, tirando o melhor de cada um desses retalhos e os transformando em quadros bonitos, cheios de vida, depois de muitos quadros, você une tudo com tiras de tecido coloridas e combinadas e no fim você tem uma peça belíssima, construída pelas suas próprias mãos. Você vai observar que na colcha há quadros em que a mistura dos retalhos ficou alegre, outros estão tristes, outros exuberantes e outros discretos. Mas o resultado é sempre belíssimo, é sempre importante. Nos dias frios nada esquenta mais nosso corpo e nosso coração do que uma colcha de retalhos feita pelas nossas próprias mãos².

² Adaptado dos sites <http://artesanato.culturamix.com/materiais/pecas/colcha-de-retalhos> e <http://www.comofazertudo.com.br/hobbies/como-fazer-colchas-de-retalhos>. Acessados em 23 de julho de 2011.

No filme **Colcha de retalhos**³, a personagem Finn, vivida pela atriz Winona Ryder, acompanha a confecção de uma colcha de retalhos que irá receber de presente de casamento, cujo tema é “onde mora o amor”. Dessa forma, acompanha as experiências de vida de um grupo de mulheres maduras, que costumam reunir-se a cada ano para confeccionar uma colcha de retalhos. Cada uma delas borda um pedaço de pano que é algo relacionado com o seu sentimento. No final elas unem todos os pedaços formando uma linda colcha artesanal, mostrando através desses bordados pedaços de suas histórias de vida.

Assim como o filme, este texto pretende tecer um diálogo entre o que venho aprendendo junto às professoras da pesquisa que desenvolvo e aos autores que me ajudem a compreender o que ouço, vejo e sinto.

As histórias de vida e as noções que uso serão costuradas, numa junção/reflexão/tessitura que objetiva discutir a relação experiência e formação a partir da pesquisa de formação continuada que faz parte do meu projeto de doutoramento no PROPED/UERJ e de meus “afazeres” como professora/pesquisadora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Iniciado em agosto de 2010, o projeto “Conversas entre professores: a prática como ponto de encontro, outra forma de pensar a formação e os currículos praticados” desenvolve-se junto a professoras da rede pública do município de Queimados, na Baixada Fluminense - RJ. O objetivo é pesquisar as práticas cotidianas, vividas e por viver, e as histórias de vida dessas professoras, entendendo que essas práticas e essas histórias são parte da multiplicidade de contextos onde se dá a formação profissional (ALVES, 2002). Investigar a formação por meio dessa perspectiva, tem se mostrado um potente elemento para compreendermos a tessitura do diálogo entre experiência e docência, o que vimos denominando formação cotidiana.

Trabalhamos com os relatos de experiência e com a escrita de memoriais, o que nos possibilita conhecer essas professoras, suas histórias e expectativas em relação à docência. Gente de vida comum que, assim como nós, faz acontecer as escolas cotidianamente

Para Pacheco (2008) essas professoras que estão lá no “miudinho”, Ferraço (2007) das escolas não se constituem como campo de interesse

³ Filme produzido em 1995 pela Universal Home Video.

nas pesquisas quantitativas e generalistas, em função do que ele denomina dupla discriminação. A primeira discriminação se refere à crença de que a essas professoras cabe apenas a “função” de reproduzir as propostas oficiais formuladas nas diferentes instâncias do poder, portanto, não há para essas “praticantes” um lugar na história. A segunda discriminação se relaciona aos saberes tecidos na prática que “ocupam”, nos discursos das pesquisas hegemônicas, um lugar de menor importância em relação à teoria, “numa clara alusão à dicotomia teoria-prática, conhecimento-senso comum ou saber-fazer, consagrada pelo pensamento moderno” (CERTEAU, 1994, p.51).

Como Pacheco, andamos na contramão desse discurso discriminatório, pois acreditamos que na memória de cada praticante estão registradas práticas cotidianas, de produção de saberes e de redes trançadas nos múltiplos *espaçostempos* das “escolas reais” (OLIVEIRA, 2003), que só elas sabem fazer. Dialogar com essas professoras, por meio dos encontros entre elas e com elas, reconhecendo e valorizando saberes e conhecimentos produzidos em suas práticas, tem se apresentado para nós como outro caminho capaz de revelar processos de formação e saberes ocultados ou invisibilizados.

Muitas perguntas nos movem, nos ajudando a caminhar pelo campo da pesquisa, sempre curiosos. Dessa maneira, tentamos romper com os métodos convencionais de investigação, buscando uma superação do que a modernidade privilegiou, o conhecimento-regulação (SANTOS, 2009), que tem engessado a vida de todo dia e as práticas cotidianas em modelos empobrecidos e generalizantes, desconsiderando os sujeitos. Queremos assim deixar de apenas confirmar “[...] aquilo que nossas hipóteses iniciais previam que encontraríamos” (OLIVEIRA, 2008, p. 142). Propomos aqui privilegiar o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2009, p. 28), que compreende o processo de conhecimento como “[...] uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo a um ponto de conhecimento chamado solidariedade”.

Entendendo que as nossas histórias de vida são indissociáveis do contexto que pesquisamos, afirmo que não há como pensar qualquer questão fora de mim mesma e das leituras do meu “objeto”. Estou mergulhada (ALVES, 2008) na pesquisa, sou pesquisadora e pesquisada. Busco narrar a vida tecendo uma colcha com as histórias que vejo e ouço, tornando mais “literário” o que é científico (ALVES, 2008). Espero, assim, me aproximar da vida de todo dia daquelas que, gentilmente, têm aberto suas vidas para essa investigação.

A primeira tessitura da colcha - por que Queimados?

Tomando a possibilidade da troca de experiência como elemento central de pesquisa, cheguei à Baixada Fluminense e, pelas mãos de uma colega, ao município de Queimados, que tem, hoje, 28 escolas e uma população de 137.870 habitantes. Em meu primeiro encontro com o secretário de educação, ele falou sobre sua preocupação com o IDEB do município de 3,9 - abaixo da meta de 4,1. Ele entendeu que a entrada do projeto nas escolas do município seria uma possibilidade de pensar/criar novos fazeres pedagógicos do/as professores/as e de suas práticas como modo de aumentar o IDEB. Particularmente, minha compreensão de “qualidade” em educação não se relaciona ao IDEB ou a qualquer outro índice/avaliação global, mas aproprio-me do espaço, buscando fazer *usos* (CERTEAU, 1994) possíveis dele para desenvolver o trabalho em que acredito.

Comecei a pesquisa em agosto de 2010, com 20 professoras de diferentes séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, estamos (nosso grupo cresceu) trabalhando junto a 30 professoras dos quartos e quintos anos da rede municipal. Dentre essas, há um grupo que trabalha com crianças e jovens de diferentes idades que passaram pelos três anos iniciais do ciclo sem se alfabetizar, turmas que a secretaria denominou de quartos anos ALFA.

Nossos encontros acontecem no município de Queimados, a cada 21 dias. Usamos a sala de informática da Escola Municipal Oscar Weinschenck para o desenvolvimento das atividades, que acontecem no horário de trabalho das professoras. Nesse dia, os coordenadores das escolas assumem as turmas. Ao conhecer a vida de muitas dessas professoras, percebemos o quanto o fato de nos encontrarmos nesse horário contribui para a permanência delas no grupo, pois, em sua maioria, são mães de família, com mais de um emprego - muitas em outro município - e precisam planejar suas aulas, cuidar de seus filhos, e realizar afazeres domésticos. Nesse sentido, e também em muitos outros - transporte e material impresso, por exemplo - o apoio da secretaria de educação tem sido fundamental.

O trabalho tem funcionado com base na troca de experiências entre as professoras. Todas apresentam aulas e atividades realizadas em suas turmas, possibilitando momentos de rica discussão sobre as experiências vividas, pois cada professora traz uma infinidade de conexões e possibilidades que produzem mais conexões e possibilidades no encontro com o outro.

Percebemos que a narrativa da experiência “[...] é um diálogo no qual quem tem algo a dizer enriquece o outro e vice-versa. Nesta experiência dialógica o homem encontra a sua humanidade” (BENJAMIN, 1996, p. XX).

Em todos os encontros, lemos uma história de literatura infantil, discutimos textos definidos anteriormente e há o relato das trocas que as professoras realizam. Uma vez por mês, as professoras têm a possibilidade de assistir a aula de uma colega. A ideia é que estabeleçam parcerias e se deem a conhecer, reconhecendo-se e às suas parceiras como autoras/produzidoras de práticas que expressem conhecimentos. Legitimar o entendimento de que os conhecimentos tecidos/criados/construídos horizontalmente por meio dos fios advindos das relações entre parceiros é, para nós, um dos desafios desse projeto. Durante o percurso, as professoras vão escrevendo seus memoriais, exercitando a escrita de si (SOUZA, 2006) e criando momentos de riqueza e intimidade. Ao ouvir as múltiplas experiências vividas e enredar a esse debate autores que dialoguem com elas, espero trazer para essa “roda” outras possibilidades de reflexão que busquem a compreensão dos processos de produção de *fazeressaberes* em *espaçostempos* menos regulados e mais solidários do que o previsto e esperado pela modernidade.

Na vontade de tecer, uma primeira pergunta: como tem se dado a relação experiência/formação na vida dessas professoras?

Percebo que as buscas, ou ainda as utopias, são permanente fonte de movimento. Por elas e com elas, nossa docência ganha sentido, transformando-se e nos transformando sempre. A docência passa a ser vista como um vir a ser, movimentado pelas buscas que nos impulsionam, trazendo para o campo da formação a experiência que se dá cotidianamente. Trago aqui um trecho do memorial da professora Licia⁴, escrito em novembro de 2010.

Como me formei recentemente, minha primeira experiência em sala ainda está em seu início. Sinto-me como se estivesse agora sendo “gerada” e moldada como

⁴ Trago para este texto apenas o primeiro nome de cada professora.

profissional de educação, pois os estágios aos quais passamos quando estamos em formação não chegam perto da realidade que é lidar com salas de aula diferenciadas, sendo totalmente responsável por aquele espaço físico e também pelos “alunos” com suas diferenças.

A escrita de Licia aponta para a distância entre a teoria e a prática. Os cursos de formação têm em seus currículos disciplinas que reforçam essa distância. Há disciplinas teóricas e há disciplinas práticas com pouca possibilidade de encontro entre elas. Nilda Alves (2002) aponta a necessidade de pensarmos sobre a relação *prácticateoriaprática*. A prática sinalizando as questões e a teoria podendo propor alternativas para novas práticas. A prática passaria, então, a ser entendida como ponto de partida. Na fala de Licia encontramos bem explicitado o conflito causado pela dicotomia teoria e prática: “os estágios aos quais passamos quando estamos em formação não chegam perto da realidade”. Repensar a relação da teoria com a prática nos cursos de formação poderá trazer para as professoras em formação inicial outra forma de experienciar suas primeiras práticas em sala de aula.

O memorial de Licia suscita questões: será a sua primeira experiência em sala de aula um acontecimento? De que forma sua experiência vivida se aproxima da noção larrosiana de experiência? Será que Licia ao experienciar seus viveres de professora se torna “receptiva, aberta, sensível e vulnerável” (LARROSA, 2008) a este seu primeiro desafio?

Esse seu encontro com seus alunos e alunas — onde ela diz estar sendo gerada como professora — me parece ter se revelado algo que, de alguma maneira, tirou-a do lugar de sujeito da informação — aquele que apenas observa e opina — colocando-a no lugar de sujeito da experiência.

No texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larrosa (2002. p. 22) reflete sobre a contradição entre o saber da informação e o saber da experiência. O saber da experiência seria aquele que “nos passa, nos acontece e nos toca” (p. 21), enquanto o saber da informação seria o que “[...] não deixa lugar para a experiência”, não permitindo assim que “nada nos aconteça”. Seria, nessa lógica, quase uma “antiexperiência”.

A partir do que ele concebe como saber da informação e buscando um diálogo com a escrita da professora Licia, podemos perceber o quanto a formação inicial de professores está impregnada desse saber da informa-

ção, algo que “deveria” ser capaz de dar conta de preparar para a docência as/os praticantes, futuras/os professoras/es, por meio de aportes teóricos e informativos, tirando desse lugar o acontecimento e a experiência. Nesse processo, é importante opinar⁵ sobre aquilo que, teoricamente, já se conhece, a informação recebida. No caso da educação, a opinião ocuparia, então, o lugar das provas, das medidas, das avaliações.

Pensando o texto da Licia e sua sensação de nada saber ao chegar à sala de aula, pergunto: Qual a lógica dos cursos de formação? Correndo o risco da generalização, podemos pensar no seguinte funcionamento: a teoria (informação) é transmitida, os processos de avaliação (opinião) são postos em prática, os estágios (informação) e seus relatórios (opinião) são cumpridos e as professoras e professores, então, estão aptos a dar aulas em qualquer sala de aula de qualquer localidade, lidando com qualquer aluno/a, mesmo que o/a aluno/a/ apresentado pela informação seja idealizado/a. Licia prossegue:

Minha primeira oportunidade me foi dada pela prefeitura de minha cidade através de contrato temporário, em 2009, na escola municipal Oscar Weinschenck, dando aulas para o 2º ano. O meu primeiro dia foi uma mistura de sentimentos entre medo e pavor, ansiedade e preocupação, pois sempre desejei me sair o melhor possível. [...]

Depois de dois anos exercendo o magistério, mesmo sendo ainda uma professora “nova”, já não lido mais com a insegurança que carregava no primeiro ano, às vésperas da primeira aula. [...]

Hoje, acredito que devemos incluir uma preparação no caminho entre o estágio e o momento das aulas, permitindo que as emoções se modifiquem à medida em que vamos nos preparando.

⁵ Opinião se opoñdo à ideia de saber. Para o autor o saber é algo que advém da experiência, do ato de experienciar, portanto, opina-se quando se tem a informação, mas não se experiencia o processo.

Eu aprendi algumas dicas interessantes que venho passando a alguns amigos meus também do magistério e que iniciaram sua profissão recentemente, como eu.

Percebemos que a experiência vivida por ela em seu primeiro dia tirou do campo da informação o seu mito de escola e trouxe para o campo da experiência o exercício da sua docência, isto porque a experiência exige o encontro, o que Josso (2004) vai chamar de busca de si e de nós, algo que pode nos acontecer se nos permitirmos a troca de experiências. Há a necessidade de nos encontrarmos com o outro, no outro, através do olhar do outro, abrindo espaço para que algo “[...] nos aconteça e nos toque” (LARROSA, 2002, p. 24).

Licia faz isso, abre-se, buscando modos de trabalho que a façam segura, deixando que suas emoções se modifiquem na sua experiência de preparação para as suas aulas. Licia mostra em seus relatos que a experiência do seu fazer pedagógico a transforma continuamente, relacionando experiência e docência como um vir a ser. Assim, segue buscando trocar com seus colegas de trabalho as suas experiências vividas.

Ampliando mais o debate, trago um excerto do memorial da professora Dayse, que, por meio de seu desabafo, suscita uma indagação acerca da impossibilidade de convivência entre os excessos de conteúdo e o saber da experiência.

Para muitos pais a escola deve priorizar os conteúdos programáticos para que seus filhos possam ser doutores, para que recebam da escola a base total para disputar na sociedade. Sabemos que a cultura educacional brasileira é conteudista, e, mesmo que nossos alunos na prática não estejam amadurecidos para compreender determinados conteúdos, há uma urgência por parte do sistema de ensino em efetivá-los, reforçando o desejo de alguns pais.

Ao questionar a “escola conteudista”, Dayse percebe que o tamanho dos currículos, a quantidade de conteúdos e a velocidade dos acontecimentos, muitas vezes, capturam e levam embora a possibilidade de experiência, pois a rapidez reduz tudo a instantes fugazes, instantâneos e passageiros. Temos pressa e todos os nossos afazeres escolares parecem moldados para

tornar impossível a experiência. Trabalhamos com uma quantidade enorme de informações e de opiniões que precisam ser dadas. Currículos gigantes, provas, cobranças e cada vez mais avaliações. Larrosa nos ajuda a dialogar com o desabafo da professora. Ele diz que “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 23).

Dayse continua:

Faz-se necessário olharmos a escola como o espaço onde o aluno desenvolva as suas habilidades cognitivas, artísticas, culturais, esportivas e musicais.

Como professora, procuro olhar cada aluno de forma individual para ver como percebem os estímulos na sua formação pessoal, já que cada um é protagonista de sua própria história.

Num movimento contra-hegemônico, Dayse segue seu caminho burlando o que considera “desnecessário”. Movimento possível, por meio da experientiação de ser professora cotidianamente. De volta a Larrosa (2002, p. 24), encontramos:

A experiência [...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Licia e Dayse nos mostram serem sujeitos da experiência, dispostas a tirar das escolas o seu lugar de mesmidade, da falsa ideia de igualdade que busca igualar os sujeitos numa tentativa de impossibilitar a circulação dos diferentes saberes. Recorremos a Boaventura de Sousa Santos (1995),

quando nos diz que devemos “[...] lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Numa segunda costura surge a pergunta - de que forma a experiência pode (re)significar as relações e as práticas cotidianas?

*Um dia quando olhares para trás, verás que os dias
mais belos foram aqueles em que lutaste (Sigmund
Freud).*

Certa vez ouvi que fomos “preparadas” para receber em nossas salas de aula alunos como o Pedrinho do Sítio do Picapau Amarelo: curiosos, espertos, bonitos, inteligentes, líderes... No entanto, recebemos vários Pedrinhos diferentes uns dos outros. Isto porque na vida de todo dia há diversidade, diferença e polifonia marcando nosso cotidiano. Os relatos apresentados em nossos encontros mostram a multiplicidade e a polifonia que habitam as realidades escolares e também os conflitos que marcam essa realidade. Há os alunos que prevíamos receber e há os alunos que recebemos, muitos marcados por histórias de fracassos.

Dentre todos os textos que lemos até agora, no ano de 2011, dois se mostraram muito significativos em nosso grupo de discussão: “Meu batismo de fogo” (WEISZ, 2002), em que a autora conta sobre a sua primeira experiência em sala de aula, e o texto “Um imenso lápis vermelho”, de Fanny Abramovich (1997), que traz um relato sobre sua professora inesquecível, a Dona Linda.

As falas a partir destes dois textos, trabalhados em dias diferentes, foram muito significativas em relação à expectativa do ano em curso, já que, no caso do texto de Telma Weisz, muitas identificaram sua situação de professoras de 4º ano ALFA com a situação que a autora descreve como seu batismo de fogo. Já o texto de Fanny dialogou com as suas histórias de infância ou mesmo com as atitudes que já tiveram em suas salas de aula, tanto como professoras “do lápis vermelho”, quanto como professoras que lutaram por seus alunos, respeitando as diferenças e as “dificuldades” de cada um, deixando o “lápis vermelho” muito distante de suas práticas. Nesse sentido, pudemos também perceber o quanto somos muitas coisas em diferentes

momentos: somos a Dona Linda - a professora do texto de Fanny - somos a Telma Weisz, e somos muitas outras que povoam e povoaram nossas vidas. Segundo Bakhtin (apud, JOBIM e SOUZA, 1994, p. 99),

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos (p. 99).

Trago aqui alguns relatos acontecidos após estas duas leituras:

Relato 1 - Depoimento da professora Isabela:

Quando a gente está dentro da sala de aula da gente é a gente que sabe a realidade do que a gente está vivendo ali dentro. Minha colega, um dia, me falou isso e eu cheguei em casa e fiquei pensando nisso e descobri que ela tem razão [pausa].

Ninguém elogia os alunos do 4º ano ALFA, eles têm muito problemas afetivos, isso eu vi no texto “Batismo de fogo”, igualzinho.

[sussurros e comentários de outras professoras]

Eu li esse texto da Fanny e eu ri pra caraca, porque eu pensei que lá na escola eles querem um exército, eles querem que a gente prepare o aluno como está aqui escrito, é hino nacional e sei lá mais o quê! Parece até um colégio militar. Nossos alunos veem o programa “Milhação”, eles querem uma coisa assim, mais livre e aí a gente parece que está voltando pra uma ditadura, 1964 sei lá. Eu fico com muita raiva, eu engulo, mas têm dias que não dá, eu tenho que botar pra fora.

Relato 2 - Depoimento da professora Marcia:

Na verdade é mais um paradigma que a gente tem que quebrar, né? Essa história de que o professor que faz

bagunça é o professor que não quer nada, porque o professor que desarruma a sala para fazer uma atividade diferente, o professor que sai pra fora da sala pra fazer alguma coisa com seus alunos, esse professor tem o trabalho dobrado. Gente, é muito mais fácil a gente pegar esse texto da professora Linda em que a autora fala que ela chegava lá passava o dever e ninguém podia respirar porque senão ela lavava a língua com sabão, isso é muito fácil, ser essa sargentona, porque as crianças ficam com medo. Não é essa a escola que funciona mais hoje. Acho que essa era a escola que a gente queria porque é muito mais cômoda, mas não é a que funciona mais hoje.

Toda essa movimentação dos professores faz o quê? Faz as crianças se desestabilizarem. [...] Elas acabam percebendo que o mundo não é esse burro que vai na frente e a carrocinha que vai atrás.

O que acontece com isso? Abre o horizonte. E educação hoje não é pra abrir horizonte, hoje a educação não é isso, é só para completar a escolarização, render verba para o município e continuar o trabalho político. A educação é assim hoje, porque, se fosse diferente, não teríamos tantos alunos nas salas de aula, não teríamos tão pouco material, não teríamos só meia dúzia de escolas melhores Todas as escolas do município não são assim [mostra a escola onde estamos], a minha escola mesmo ficou mais de quatro meses sem água, as crianças levavam de casa.

Gente, não vamos mudar todas as crianças, todas as escolas, todas as orientadoras e todas as diretoras, mas se a gente mudar um aluno, a gente já vai estar garantindo o mundo porque vamos colocar assim, 28 escolas, se cada uma tem 8 salas são 28 vezes 8 [risos, alguém diz, eu não sou professora de Matemática, mais risos] a gente vai ter quase 200 crianças e 200 crianças podem fazer a diferença!

A gente tem que engolir sapo, tem! Mas a gente também precisa falar, precisa. Desce, vai falar sozinha com a diretora e diz: “eu preciso falar com você, me perdoe por aquelas palavras que saírem ásperas”, tenta se controlar um pouco, mas vai lá e fala. E aí é assim, a gente não vai mudar o comportamento dela totalmente, até porque ela também tem que cumprir as ordens que recebe, mas ela vai entender melhor o nosso trabalho. Vai olhar de cara feia, vai! Mas já olha de cara feia mesmo! E aí pode ser que a gente ganhe a confiança de alguém, a gente não pode desistir!

Esse texto, esses encontros e muitos cursos que a gente participa são na expectativa da gente melhorar, e quando a gente ouve de uma colega como a Isabela: “eu estou tentando fazer e me olham de cara feia!”, eu penso que eu também estou tentando fazer e me olham de cara feia. Outras professoras também estão tentando, algumas venceram, outras foram discriminadas e marginalizadas.

Nós só vamos ter o nosso reconhecimento, talvez, quando a gente morrer. Vão falar assim: “a professora Isabela... ela era tão boa...” porque é a cultura do nosso país. [risos].

Relato 3 - Depoimento da professora Marilene:

Eu dei aula para um menino chamado Abraão, até faca ele levou pra escola, porque ele ia matar o coordenador que todo dia brigava com ele na hora do recreio [sussurros]. É, ele levou a faca porque ele ia matar o coordenador. Mas eu nunca fui de passar a mão na cabeça do Abraão não, e quando me contaram que o Abraão estava com a faca eu disse: “Abraão, me dá a faca!” Ele falou assim: “Não dou não e se a senhora entrar na frente eu te mato também” [sussurros]. Tudo bem, chegou na hora da fila o Abraão me entregou a faca. Daqui a pouco, na hora o recreio, chegou a mãe do Abraão na escola procurando a faca, porque era a única faca que ela tinha em casa [risos] pra fazer a comida.

A diretora, nossa!!! Disse que ia chamar a polícia. O menino já morava numa favela, ia levar ele para a polícia, ele ia ganhar um... ele ia ser o quê? Eu falei, não! Aí a diretora disse que eu ia ter que assinar um termo de responsabilidade pelo Abraão. Eu não tive dúvida, eu disse: “Eu assino”.

Semana passada o Abraão foi lá na escola, detalhe, ele se formou na sexta-feira, e eu pensei: “Me libertei do Abraão”. Ele chegou lá e disse: “Professora”, ele tinha tudo pra não gostar de mim, porque se ele não fazia o dever de casa eu deixava de castigo fazendo o dever, eu perdia a hora, mas ele fazia o dever. Ele me xingava, dizia que ia me bater na rua... Ele disse:

“Vim te mostrar a minha carteira profissional, estou trabalhando na Panco” (fábrica de pães). Eu coloquei ele pra trabalhar numa padaria. Ele trabalhava de manhã e de tarde e hoje é querido na Panco. Isso para mim é vencer!

Estes relatos/desabafos falam da indignação e da luta cotidiana que muitas professoras travam na tentativa de garantir aos seus alunos o direito ao conhecimento. Falam da polifonia das escolas, lugares de diferentes vozes, corpos, sentidos, aprenderes, saberes e desejos. Deixam claro que é necessário sair do lugar da mesmidade, pois, na relação com o outro, precisamos estar mais à deriva, num conflito entre o que “[...] já pensamos saber” e o que nosso cotidiano nos apresenta. Dessa forma, nos ensinam que a aprendizagem está ao lado do rato no labirinto (DELEUZE, 1988, p. 271).

A experiência de cada professora é que costura esse tecido de (re) significações do aprender/ensinar cotidiano. Isabela, Marcia e Marilene reinventam cotidianamente as relações professora/aluno/direção/coordenação, legitimando modos contra-hegemônicos de estar no mundo e de produção de práticas educativas. Sua formação se tece nas trocas, nos desabafos, nos encontros e na experiência.

Algumas últimas costuradas: o Pathwork possível para o momento

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do outro quadro
que, de certa forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá acesso a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.
(MELO NETO, 1997, p. 77)*

A passagem acima aponta para a infinidade de caminhos que podemos percorrer na pintura, na escritura de textos e nas costuras de colchas/histórias de vida. A última pincelada, assim como o ponto final, tornou-se, em função dessa infinidade, quase impossíveis, pois há sempre mais a dizer. Mas, diante da impossibilidade de escrever este texto *ad infinitum*, aqui vai o meu último alinhavo.

Percebo, neste caminho que escolhi percorrer, que nas histórias de vida, de práticas e nos “causos” (SGARBI, 2004, p. 27) está a história de formação dessas professoras. Não uma história de passividade diante do que se apresenta nos *espaçotempos* escolares, mas uma história de uso e apropriação, que se dá por meio de suas experiências.

As professoras de Queimados têm mostrado não serem simples reproduzidoras do que lhes é apresentado, são rebeldes e desobedientes. Produzem conhecimentos tecidos com seus alunos e nas relações que têm estabelecido umas com as outras, formando-se cotidianamente. Apontam para um cotidiano repleto de criatividade e inventividade, mostrando que na vida de todo dia não há como se fazer tudo sempre igual, porque o cotidiano é algo para além das ações rotineiras. Dessa forma mostram a impossibilidade de pensarmos as escolas como *espaçotempos* de mesmidade e repetição.

Essas professoras inventam-se a cada dia e, junto com elas, tenho me (re)inventado também. Tenho podido compreender a riqueza do cotidiano e perceber o quanto determinadas maneiras de olhar e pensar engessam as práticas. Ao mergulhar com elas em suas histórias, com meus sentidos

a solta, posso ver e sentir o que não é mostrado por muitas pesquisas e nem pela mídia (que parece gostar muito de falar mal das professoras), o “multicolorido” (OLIVEIRA, 2003) das práticas cotidianas, algo possível àquelas que experienciam o saber, que mergulham permitindo que a vida lhes toque.

Tenho tido encontros maravilhosos! Puxo muitos fios e costuro alguns outros, esperando com isso contribuir para a tessitura de outros entendimentos sobre o processo experiência/formação.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Um Imenso Lápis vermelho. In: ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu Professor Inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997, p. 83-91.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet, 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. A experiência da diversidade do cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Org.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.

_____. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes**. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008, p. 15- 38.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 98, p. 73- 95, jan/abril. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade - experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

MELO NETO João Cabral de. **A educação pela pedra e depois - Poesia Completa**. Museu de tudo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados - entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Sgarbi. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, Dirceu Castilho. **Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. 157 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Org.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009, p. 15-40.

SGARBI, Paulo. Depois de aceitar um convite, fiquei esperando um “causo”. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

WEISZ, Telma. **Meu batismo de fogo**. O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

A circularidade de saberes na formação docente: desafios e limites de um campo de estudos

*Luís Paulo Cruz Borges*¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a circularidade de saberes na formação docente, através da constituição de um campo de estudos André (2010). A investigação baseia-se, ainda, em outras pesquisas sobre formação docente, a saber, André (2009; 2010), Brzezinski e Garrido (2001), Lüdke e Boing (2004), Gatti (2003), entre outros autores, que consubstanciam teórico-metodologicamente as análises propostas. Evidencia-se a necessidade de problematizar a produção de conhecimento a partir de resultados de pesquisas como uma possibilidade de avançar em debates já fraturados no âmbito acadêmico. A partir da produção analisada questiona-se: como é produzida uma investigação no campo da formação docente; qual sua função; e, ainda, se os sujeitos e/ou as instituições investigadas se apropriam dos resultados dessas pesquisas. Pautando-se nesses questionamentos visa-se estabelecer uma circularidade de saberes entre a universidade e os diversos espaços-tempos educativos como uma das perspectivas que as pesquisas em Ciências Humanas, sobretudo na área de educação, não deveriam perder de vista.

Palavras-chave: Circularidade de saberes. Formação Docente. Pesquisas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the knowledge's circularity in teacher training, through the constitution of a field of study (André, 2010). The research is based, also, in other researches about teacher training,

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPED/UFRJ) e Analista Educacional do Programa Salto para o Futuro (TV Escola/ MEC). E-mail: borgesluispaulo@yahoo.com.br, luisborges@tvbrasil.org.br.

to know, André (2009, 2010), Brzezinski and Garrido (2001), Lüdke and Boing (2004), Gatti (2003), among others, they consubstantiate theoretical and methodological the proposals analysis. This study evidence the necessity to problematize the knowledge's production from research results as a possibility to advance discussions fractured in the academic field. From the production analyzed do questions: how is produced an investigation in the teacher training's field, what is its function; and also whether the subjects and / or the institutions surveyed appropriate the results of these researches. Basing on these questions seeks to establish a knowledge's circularity between the university and the various space-time as an educational perspective that researches in the humanities science, especially in education area, it should not lose sight of.

Keywords: Knowledge's Circularity. Teacher Training. Research.

As primeiras palavras

Vi um rosto com mil expressões, e um rosto com uma única expressão, como se tivesse sido posto em um molde. Vi um rosto cujo esplendor eu tive de atravessar para perceber a feiúra que havia por baixo, e um rosto cujo esplendor eu tive de afastar para ver como era belo. Vi um rosto velho muito enrugado por nada, e um rosto liso em que todas as coisas deixaram sua marca. Conheço rostos porque vejo através do tecido que meu próprio olho fabrica, e percebo a realidade que há por trás. (Gibran Khalil Gibran)

Neste texto, objetivamos mergulhar em uma análise sobre a formação docente nos últimos anos, através de uma circularidade que envolve o conceito de formação, suas instâncias e suas problemáticas na constituição de um campo de estudos (ANDRÉ, 2010). O artigo em tela compõe o estudo teórico da pesquisa **Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade** (BORGES, 2011), realizada nos anos de 2009-2011 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A referida pesquisa tinha como objetivo investigar a circularidade de saberes entre a escola de educação básica e a universidade, via formação docente.

Entendemos que no pressuposto de uma ciência que ocorre de forma linear, do simples para o complexo, do fácil para o difícil, do erro ao acerto, encontramos a própria concepção de circularidade, que por sua definição semântica pressupõe movimento, oscilação, dinamismo (LEITÃO, 2002). A circularidade está pautada no confronto entre saberes situado em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a teoria da complexidade exposta por Edgar Morin (1996) nos orienta nessa empreitada. As relações entre os diversos paradigmas que hoje permeiam nossas teorias-práticas e práticas-teorias são um indicativo desses saberes que dialogam, se contra-põem, entrechocam, se reafirmam ou formam outros saberes.

A circularidade é posta em destaque no sentido de compreender as interdependências entre os diferentes saberes postos no contexto social que se dá através de um diálogo. É no diálogo entre a escola de educação básica e a universidade, pela via da formação docente, que construímos os saberes dos quais aqui falamos.

O termo formação é polissêmico, como nos fala Josso (1988, p. 37), instigando-nos a uma reflexão sobre o que seria ‘formar’ professores e professoras e quem seriam esses sujeitos. Segundo a autora, o termo formação “[...] apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”.

Faz-se importante a busca de uma singularidade nos percursos de formação docente, tentando compreender, de forma reflexiva, a dinâmica dos processos formativos aliada ao sujeito da própria formação. Por isso mesmo, entendemos que os processos formativos contemplam os matizes do desenvolvimento da formação, acreditando na possibilidade de imagens, através das histórias de vida, das idas e vindas e do caminhar que percorre o próprio sujeito docente. Indicamos aqui duas dimensões: uma biocognitiva e outra profissional.

A partir de uma perspectiva biocognitiva, entendemos que a formação docente está aliada ao cotidiano das experiências vividas, através do processo de subjetivação e sensibilização que o próprio sujeito percorre. Dessa forma, nós também somos o que narramos de nossos saberes e vivências, gerando, assim, um itinerário formativo ímpar ante as demandas institucionalizadas.

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e

conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registro [...] (JOSSO, 1988, p. 28).

Pautamo-nos em estudos de Charlot (2005), em uma perspectiva profissional, para indicar que o termo *formar*, em uma dimensão etimológica, deriva de *formare*, com o sentido semântico de ‘dar forma’. A partir do século XIX, o termo se relaciona à formação profissional. Nas sociedades modernas surge o ideário, a partir da difusão do saber, de que é preciso formar para moralizar, para a razão científica, ou seja, formar o cidadão, o trabalhador, entre outras ações. O autor nos acena para o fato relacional do saber na formação e a formação como cultura. Nesse sentido, “[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido” (CHARLOT, 2005, p. 93).

Em um âmbito geral, tais processos formativos vêm sendo investigados ao longo dos últimos anos por muitos pesquisadores no Brasil, a saber, Lüdke (2001, 2005, 2007, 2008, et al. 2009); Fontoura (2007, 2008, 2009); André (1999, 2002, 2007, 2008, 2009); Brzezinski (2008a, 2008b); Garrido (2001); Bragança (2009); Pimenta (2002) e, internacionalmente, Charlot (2005, 2008); Tardif (2000, 2008); Nóvoa (2002); Zeichner (1998); Canário (2007); Marcelo Garcia (1998; 2009); Sacristan (1991), para citar alguns entre muitos professores/as pesquisadores/as que se dedicam a investigar a temática em questão.

Salientamos, então, a necessidade de problematizar a produção de conhecimento a partir de resultados de pesquisas, como uma possibilidade de avançar em debates já iniciados no âmbito acadêmico e outros tantos, ainda por serem descobertos.

Pensar em diferentes realidades é um desafio àqueles que fazem pesquisa, em especial em educação, daí a importância de sempre rever antigos ‘rostos’, no sentido dado por Gibran, citado na epígrafe, e dialogar com tantos outros novos. Por isso, visitar pesquisas é de fundamental importância para pensarmos e avançarmos sobre a produção de “antigos-novos” conhecimentos.

A formação em seu caleidoscópio

O caleidoscópio, de forma controversa, tem sua invenção no século XIX na Europa. Este aparelho óptico nos ajuda na compreensão das diversas possibilidades de olhar, ver e rever, ações tão expressas na Modernidade. Utilizamos desse instrumento como metáfora para olhar, ver e rever os movimentos, as oscilações e o dinamismo que envolve a formação docente no país.

As problemáticas que envolvem os processos formativos de professores e professoras são destacadas por autores como Marli André et al. (1999), que investigaram a produção nos programas de pós-graduação em educação no país no período de 1990 a 1996, além de artigos publicados em periódicos da área no período de 1990 a 1997 e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1992 a 1998, compondo, assim, três *corpora* de análises (a pós-graduação, os periódicos e o GT de Formação de Professores da ANPEd).

Dentro desse contexto, o estudo sinalizava alguns eixos de análises investigados, a saber, a formação continuada, a formação inicial, as práticas pedagógicas e as questões da identidade e da profissionalização docente. Além dos eixos, a investigação contemplava sujeitos envolvidos no Curso Normal, na Pedagogia e nas outras Licenciaturas. O trabalho realizado revelou “o silêncio em relação às pesquisas sobre a formação do docente do ensino superior, da EJA, do ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ et al., 1999, p. 309). No ano de 2009, Marli André publica um novo artigo, fazendo uma síntese integrativa com os dados dos anos de 1999 até 2009. A autora mantém as mesmas categorias analisadas no primeiro artigo e acrescenta o eixo de políticas de formação docente. O estudo indica, também, que algumas dimensões ainda permanecem como pontos nodais na área de formação de professores: a saber, as próprias políticas de formação docente, as questões de raça e gênero, as condições do trabalho do professor e a formação para atuar com os movimentos sociais, indígenas e quilombolas (ANDRÉ, 2009).

Já os escritos de Brzezinski e Garrido (2001) analisam o GT de Formação de Professores no período de 1992 a 1998, que faz parte de uma pesquisa mais ampla chamada de “Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores”. As autoras sinalizam o encontro de cinco eixos: formação

inicial, formação continuada, prática pedagógica, profissionalização e revisão de literatura. O estudo reafirma algumas descobertas e aponta caminhos, indicando a necessidade de uma relação entre a universidade e os sistemas de educação básica e, ainda, a participação ativa dos professores dentro dos seus próprios processos formativos. Em contraponto, a investigação indica que a voz do aluno foi, praticamente, silenciada; a profissionalização docente ganha destaque no cenário educacional brasileiro, mas “calam-se as pesquisas em relação à sindicalização e à atuação nas associações da categoria e nos movimentos em defesa da valorização do professor” (idem, p. 95).

Encontramos no estudo de Lüdke e Boing (2004) uma investigação sobre o trabalho docente nos artigos da revista *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. Os autores destacam alguns aspectos mais significativos, indicando a questão dos sindicatos e a organização docente, o trabalho do professor e as políticas públicas, a profissão, a profissionalidade, a identidade e o desenvolvimento profissional do professor e a fisionomia do trabalho desse sujeito hoje. E destacam, ainda, que o trabalho docente é um tema polêmico devido aos diversos campos que perpassam a formação do professor. Os autores, também, sinalizam para a interação social dos docentes, indicando que alguns desafios permanecem relacionados às condições precárias dos espaços de atuação dos professores, à questão salarial, às dimensões de risco nos espaços urbanos, à ideia de ergonomia, às limitações impostas pelos itinerários em diversas escolas que o professor leciona. Por fim, enfatizam que “nos trilhos de *Educação & Sociedade*, sobre os quais se move o tema do trabalho docente, encontra-se, velada ou implícita em quase todos os artigos, a questão da especificidade da função do magistério frente às demais ocupações” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.197).

A investigação de Bragança (2009) nos revela os “espelhos” da pesquisa educacional na/sobre formação de professores, indicando a (auto)biografia como um caminho a ser utilizado, através da ideia de construção de um saber que ocorre no cotidiano e pelas subjetividades, trazendo uma mudança de perspectiva sobre a formação docente no cenário educacional. A formação é vista com um *continuum* que ocorre para além das instituições demarcadas em espaços-tempos fixos. Emerge, desta forma, a questão de profissionalização docente através de uma relação entre a luta pelas participações políticas e uma autonomia intelectual, situando os professores

e professoras nos movimentos postos pelas sociedades modernas. Dentro desse contexto, o ensino deixa de ter uma perspectiva de execução para adquirir um *status* de profissão. A autora destaca, pautada nas idéias de Marguerite Altet, quatro modelos de formação docente: o professor *magister* ou mago; o professor técnico; o professor engenheiro e o professor profissional/prático reflexivo.

Marguerite Altet (2001, p. 30) identifica, historicamente, quatro modelos ou paradigmas de formação: o professor *magister* ou mago, como modelo intelectualista, no qual o professor não tem necessidade de formação específica ou de pesquisa, já que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes; o professor técnico, que aparece com as escolas normais, onde se forma no ofício por aprendizagem imitativa, e a ênfase nas competências técnicas é dominante, bem como o ensino do saber-fazer; o professor engenheiro, tecnólogo, que se apoia sobre as referências científicas das ciências humanas, racionaliza a prática e tenta aplicar a teoria, a formação é essencialmente teórica, especializada no campo pedagógico e didático; e o professor profissional, prático reflexivo, que pressupõe a dialética prática-teoria-prática, um profissional capaz de analisar suas práticas, de resolver seus problemas, e cuja formação se apoia sobre a prática e a pesquisa (BRAGANÇA, 2009, p. 92).

Trazemos, ainda, o estudo de Marcelo Garcia (1998) sobre a formação de professores, que destaca o conhecimento em relação a aprender a ensinar. O autor vai tecendo considerações sobre a pesquisa do aprender a ensinar e os processos formativos que envolvem o conhecimento gerado e adquirido pelos docentes. O texto nos instiga a uma reflexão sobre a formação docente inicial, de principiantes, e o próprio desenvolvimento profissional.

O primeiro eixo analisado é a formação inicial; segundo o autor, os estágios de ensino ganham destaque nesse momento formativo, pois esse é o período da experiência docente que está em contato com as práticas de ensino. Sendo assim, “os resultados indicam que a maioria dos alunos estagiários refletiu sobre aspectos de sua conduta em classe e sobre os resultados dos alunos” [...] (MARCELO GARCIA, 1998, p. 58).

O segundo eixo é a formação dos principiantes e a iniciação profissional. Nesse momento, são confrontadas as diversas realidades entre alunos-alunos; alunos-professores/as e professores-professores, além do espaço-tempo escolar em que estão expostos os sujeitos escolares à situação da

aprendizagem. A conhecida expressão “choque de realidade” é colocada nesta etapa da formação, onde os professores se defrontam com uma construção (de aluno, de escola, de família) idealizada anteriormente. As tensões, os impasses e as instâncias são constantes, levando à reafirmação da ideia do docente como sujeito inacabado, em constante processo formativo.

Por fim, temos o desenvolvimento profissional, que é expresso pela ‘maturidade’ da profissão, em que os docentes se confrontam com uma gama de situações, questões e problemas que os fazem mais seguros diante do ato de ensinar.

A circularidade na formação docente

Dentro desse contexto dos processos formativos, evocamos a concepção de circularidade a partir dos estudos de Lüdke (2005) e Rodrigues (2009), que partem da ideia de circularidade apresentada pelo pesquisador francês Martinand, do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP). As autoras, em suas respectivas pesquisas, deparam-se com a circularidade de saberes existente entre a escola de educação básica e a universidade.

Lüdke (2005) nos chama a atenção para o uso do termo circularidade e não circulação, por entender que existe um movimento de comunicação sem superposição ou hierarquização dos espaços. São estas mesmas relações que nos instigam a trabalhar com a ideia de *circularidade de saberes* exercida no ambiente da escola e da universidade. Segundo a autora, “[...] a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (*escola e universidade*), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE, 2005, p. 14, grifo nosso).

Por outro lado, Rodrigues (2009) parte de uma pesquisa sobre o estágio supervisionado, indicando que os estagiários constroem uma circularidade entre a escola e a universidade. A autora, a partir da perspectiva dos sujeitos de sua investigação, percorre ambos os espaços e reafirma a ideia de que a circularidade implica uma abordagem epistêmica, em que se valorizam saberes, experiências, culturas, enfim, relações estabelecidas entre sujeitos e instituições.

É na relação entre os professores e professoras da educação básica e a pesquisa, tema recorrente em alguns estudos sobre a formação docente

(LÜDKE et al., 2009; ANDRÉ, 2008; CHARLOT, 2008; PIMENTA, 2002), que vislumbramos uma proximidade que implica, também, em uma concepção de professor reflexivo e/ou pesquisador.

A ideia de professor pesquisador foi propagada a partir das décadas de 1960 e 1970 na Inglaterra, com o foco no currículo e na questão da mudança pedagógica. Esse pressuposto foi defendido, primeiramente, por Lawrence Stenhouse, precursor da ideia de professores pesquisadores no mundo acadêmico (ELLIOTT, 1998). Já no Brasil a propagação dessa ideia foi exposta por teóricos portugueses e espanhóis, que encontraram em Schön um aporte teórico possível para consubstanciar seus estudos sobre a formação docente (CASTRO; FACÍON, 2009).

Os estudos de Schön nos introduzem, de forma contundente, a imagem “do *reflective practitioner*, ou seja, do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre a mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la” (LÜDKE, 2005, p. 11). As concepções do autor encontram no Brasil um campo fértil ao debate e aos questionamentos sobre os processos formativos docentes. Mas também sinalizam limites quanto às suas apropriações e refletem uma complexidade quanto às diversas realidades em que estão imersos os professores e professoras em nosso país (PIMENTA, 2002).

O estudo de Lüdke (2007) ainda nos indica que, no Brasil, foi Pedro Demo um dos principais desbravadores das ideias da pesquisa como princípio científico e educativo e também sobre a construção do conhecimento relacionada ao ensino. Dessa forma, a pesquisa teria um caráter fundamental não somente no nível superior, mas em toda a educação básica. Nessas instâncias, a possibilidade de um diálogo entre a escola e a universidade é essencial aos processos formativos, articulando teoria-prática e prática-teoria (PIMENTA, 2002).

Sobre essa relação, podemos destacar o estudo de Nunes (2008), que evidencia a teoria, a pesquisa e a prática na formação do professor pesquisador. A reflexão feita pela autora é sobre uma ruptura da hierarquização dos saberes entre a universidade e a escola, invertendo, assim, o papel do professor como um simples fornecedor de dados, e assumindo o papel de construtor de saberes-fazer no cotidiano escolar. Sendo assim, a autora nos afirma que “[...] como profissional crítico, esse professor torna-se apto a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conheci-

mentos” (2008, p. 105). Entretanto, não se nega a ideia da colaboração entre o pesquisador da universidade e o pesquisador da escola; esse elo, segundo a autora, é um espaço fecundo na formação docente e nos avanços obtidos a partir da pesquisa em educação.

A colaboração ganha destaque, então, na pesquisa educacional, por entender que o professor é um agente colaborativo no processo de construção de conhecimento que ocorre no cotidiano escolar. O estudo de Mattos (1994) nos faz vislumbrar, através de vivências no campo da etnografia de sala de aula, a emergência e a possibilidade da colaboração entre os docentes da universidade e da escola básica, espaços esses em que ambos são construtores de saberes. Corroborando tal perspectiva, Fontoura (2008) também indica que essa possibilidade formativa nos faz perceber um diálogo entre os diversos sujeitos que participam da escola, entre eles o próprio pesquisador da universidade.

A etnografia da prática escolar também é observada nos escritos de André (2007), em que a autora demonstra como os estudos de cunho etnográfico ganharam destaque no país e vêm oferecendo subsídios ao enfrentamento dos dilemas encontrados no cotidiano das escolas brasileiras e auxiliando na reconstrução de um saber didático. Dessa forma, a “pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2007, p. 41).

Entretanto, para pensarmos em professores, no nosso caso, da educação básica, relacionados com a pesquisa, precisamos pensar em mudanças de paradigmas. Marcondes (2007, p. 16), ao escrever sobre a crise dos paradigmas e a educação, evidencia que na visão “platônica o paradigma é visto como um modelo de tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto”. A partir dessa inferência, o autor nos indica o paradigma como uma ação normativa frente às diversas acepções de mundo. Plastino (2007, p. 48) questiona o próprio conceito de paradigma, falando-nos da crise do modelo que dá conta de abarcar as diferenças de forma ética. Sendo assim, o autor declara que:

Não é de uma crise dos paradigmas que devemos falar,
porque não se trata de substituir um modelo que se

verifica incapaz de refletir uma realidade dada. O que enfrentamos é a crise do conceito mesmo de paradigma, na medida em que não existindo uma realidade dada - entendida como sistema fechado - já não se trata de discutir a maior ou menor pertinência de um modelo (paradigma) que reflita, mas é preciso criticar a pertinência do próprio conceito de paradigma. Esta segunda perspectiva incluiu a crítica do conceito de crise dos paradigmas, já que, ao contrário do modelo positivista, essa crise não deriva da inadequação dos paradigmas a uma realidade, mas de sua incompatibilidade com nossas escolhas éticas.

Ao evocarmos aqui a *crise de paradigma e nos paradigmas*, podemos pensar em uma conjunção da pesquisa e do ensino nos processos formativos institucionais de tantos professores e professoras das diversas escolas deste imenso país. Uma ponte construída em que ambos transitem, onde cada instituição respeite seus espaços-tempos e construa outros novos, pautados em um paradigma que leve em consideração a pluralidade de saberes-fazeres existente nas instituições educativas (MALDANER; SCHNETZLER, 1998).

Mas as condições precárias em que estão imersos milhares de docentes nas diversas realidades educacionais deste país - baixos salários, precariedade dos espaços escolares, estruturação curricular, políticas públicas impostas às salas de aula, falta de uma formação que atenda à diversidade existente na escola, entre outras - dificultam uma nova perspectiva de formação. Assim sendo, tais condições não podem deixar de ser mencionadas entre os vários fatores que envolvem a ideia de professor pesquisador.

Algumas dessas problemáticas também foram expostas por Maldaner e Schnetzler (1998) para que, dessa forma, pudessem situar em quais contextos estão imersos os professores e professoras que labutam no cotidiano das instituições educacionais neste país. A formação dos professores é compreendida, na perspectiva desses autores, desde o início do seu processo de escolarização, e mais uma vez podemos vislumbrar a ideia dos processos formativos existentes, em especial a partir do lócus escolar, advertindo para a contribuição das instâncias pedagógicas escolares.

A atuação do professor está envolta em uma prática complexa, como já advertia Schön (1998), pois as práticas dialogam com as incertezas, com as diversas realidades existentes no ambiente escolar, com conflitos

e dicotomias entre teoria-prática, questões estas principalmente expostas nas licenciaturas. Além dessas questões, tem-se uma crise de identidade, tendo em vista que o exercício do magistério implica ações relacionadas à profissionalização e à socialização da docência. Sendo assim, “a pesquisa é exigência profissional do professor porque sua ação dá-se sobre o real que é complexo, único, contém as incertezas e não permite soluções-padrão” (MALDANER; SCHNETZLER, 1998, p. 211).

Encontramos ecos no estudo de Fontoura (2007; 2011), em que são sinalizados aspectos da relação entre universidade-escola básica através de relatos de experiências, estudo em parceria com professoras de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) em São Gonçalo/RJ. Ao relatar os desafios, limites e possibilidades dessa incursão investigativa a autora nos alude para o fato de pensarmos o papel da pesquisa na/para/com a formação docente.

A pesquisa feita na universidade, atividade inerente ao trabalho do docente de nível superior, pode e deve contribuir para a construção de novas formas de se ver e de se trabalhar no espaço escolar, ao invés de denunciar apenas as condições sofríveis sob as quais ele se dá. Por isso fazemos uma atividade co-produzida. (p.168)

À guisa de conclusão

Este artigo objetivou analisar a circularidade de saberes na formação docente, através de parte de uma literatura vigente no país. Neste sentido, entendemos a “revisão bibliográfica como uma ‘reconstrução’ ativa, com uma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema” (GATTI, 2003, p. 388).

A formação docente e a constituição do seu campo de estudo refletem algumas dimensões relacionadas ao objeto de investigação, metodologias específicas, diálogos entre pares e o reconhecimento da formação como elemento na qualidade da educação básica (ANDRÉ, 2010). Tais considerações propostas por André (2010) nos revelam que as pesquisas sobre a formação docente, longe de evocar vozes unívocas, indicam ou indiciam uma pluralidade de sentidos e averiguações.

Na esteira do pensamento de Gatti (2003), também, encontramos algumas perspectivas que ao longo do tempo permearam as abordagens relacionadas à formação docente. A partir da década 1930 até os anos de

2000 os estudos sobre formação de professores e professoras vêm sendo investigados com o foco em diferentes perspectivas, a saber: as questões relacionadas à técnica de ensinar, através de uma abordagem psicológica; as experiências sociais e de vida dos professores; os estudos de cunho econômico e de recursos humanos; a psicologia humanística; os estudos relacionados às abordagens críticas e as investigações com novas perspectivas, que a partir dos anos 2000 passaram a tratar as “[...] questões curriculares da formação de docentes e aspectos sócio-institucionais, bem como as questões de identidade do professor e problemas ligados à profissionalidade” (GATTI, 2003, p. 384).

A circularidade de saberes, ora proposta neste estudo, traz uma possibilidade de interlocução e de criação de pontes entre tais instâncias formativas, sendo o/a professor/a da educação básica um elo entre estas instituições, sujeito no processo de tessitura de saberes que envolve o ato de pesquisar práticas docentes e formativas.

É por estas avenidas de discussões, no sentido evidenciado por Morin (2001), que caminhamos. A circularidade, também, é posta aqui como conceito que abarca a própria ideia de complexidade tecida em rede. Os saberes que permeiam diversos espaços-tempos, estando em destaque nesse estudo a formação de professores e professoras, ajudam a compor novos outros saberes-fazeres construídos em diálogo e em uma perspectiva que problematize o papel da pesquisa e do conhecimento científico no campo de estudos da formação docente (ANDRÉ, 2010).

Referência

ANDRÉ, M. E. D. A. (Coord.). Relatório Final dos Estudos de Caso. **Relatório Final de Pesquisa**. São Paulo: PUC-SP, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Porto Alegre: XIV ENDIPE, p. 487-499, 2008.

BORGES, L. P. C. **Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade**. 145 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

BORGES, L. P. C.; ALBUQUERQUE, L. A.; CASTRO, P. A. Análises dos Estudos do GT de Formação de Professores no Ano de 2008: apontamentos na construção dos saberes-fazer docente. **ANAIS IV SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO - Formação de Professores/as: Narrativas, políticas e memórias**, 2010, São Gonçalo, p. 1-12, 2010.

BRAGANÇA, I. F. de S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr., 2009.

BRZEZINSKI, I. LDB/ 1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob os diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 167-194.

BRZEZINSKI, I. Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob os diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008b, p. 195-219.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

CASTRO, R. C. M. de & FACION, J. R. A formação de professores. FACÍON, J. R. (Org.). **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2009, p. 166-184.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 137-152.

FONTOURA, H. A. (Coord.) **Construindo pontes entre universidade e escola básica: um estudo com professores egressos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Projeto de Pesquisa - Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, RJ: FFP/UERJ, 2009.

FONTOURA, H. A. Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: relato de uma parceria em construção. In: SÜSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. (Orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2011, p. 155-169.

FONTOURA, H. A. Formando Professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 137-146, 2008.

FONTOURA, H. A. Iniciação a Docência: espaço fecundo de formação de professores. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Diálogos em Formação de Professores: pesquisas e práticas**. Niterói, RJ: Intertexto, 2007, p. 47-56.

GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. *Contrapontos*, v. 3, n. 3, p. 381-392, 2003.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 37-50.

LEITÃO, C. F. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. 143 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, PROPEd/UERJ. Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

LÜDKE, M. (Coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado. Projeto de Pesquisa**. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

LÜDKE, M. (Coord.) **O estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma via de mão dupla entre Universidade e Escola. Projeto de Pesquisa**. Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007.

LÜDKE, M. (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano, XXII, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.181, 2004.

MALDANER, O. A.; SCHNETZLER, R. P. A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (et al.). **Ciência, ética e cultura na educação**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 1998.

MARCELO Garcia, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MARCELO, Garcia C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 16-32.

MATTOS, C. L. G de. Professores e pesquisadores em colaboração: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, ENDIPE, PUC-GO, 1994.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITAN, Dora Fried. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). 4. ed. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 29-42.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan/abr. 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 17-52.

PLASTINO, C. A. A crise dos paradigmas e a crise do Conceito de Paradigma. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 33-50.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. 139 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991, p. 01-22.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, jan./abr.2000.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente - professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.

Escrita e diversidade: em defesa da inadequação, da invenção e da crítica

*João Wanderley Geraldi*¹

RESUMO

O uso de textos nos processos iniciais de aprendizagem da escrita recupera a razão de ser da linguagem: a circulação de sentidos. A defesa do emprego de textos, incluindo textos não canônicos, com olhos voltados para as práticas sociais de escrita, funda-se não só na natureza da linguagem, mas também na história: o caos linguístico dos inícios da modernidade não apagou a cultura clássica, mas a renovou. Assim também a diversidade da escrita, incluindo o que a regra canônica considera como erro, não abalará o passado, mas o ressignificará. Por isso, o emprego de textos cotidianos, do mundo da vida, no processo de alfabetização não reduz as possibilidades de abertura para o mundo da cultura escrita. Ao contrário, a apropriação crítica dos sentidos em circulação poderá abrir horizontes de produção de outros modos de estar no mundo, aqueles que desconhecemos por inexistentes mas nem por isso inimagináveis.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Textos. Diversidade linguística.

ABSTRACT

The use of texts as part of the initial learning process of writing recaptures the main purpose of language: the transmission of meanings. The defense for the use of texts, including non-canonical texts, paying specific attention to the social practices of writing, is not based only on the nature of language, but also on history: the linguistic chaos of early modernity has not erased classical culture, but renewed it. For this reason the diversity of writing, including what the canonical standard considers to be wrong, will not undermine the

¹ Professor Titular aposentado do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: jwgeraldi@yahoo.com.br.

past, but will give it new meaning. Therefore, the use of everyday texts, the reality of life, as part of the literacy process does not reduce the possibilities of entry to the world of written culture. Rather, the critical understanding of the meanings in circulation may open up new horizons for the production of other ways of being in the world, those that are unknown to us since they are non-existent, but which are nevertheless not unimaginable.

Keywords: Literacy. Writing. Texts. Linguistic diversity.

*Nada que seja vivo pode ser calculado.
(Franz Kafka. Carta a meu pai, nov. 1919)*

Encontro numa pequena brincadeira de criança, que imita o que ouve em sua sala de aula, o mote para a reflexão sobre o uso de textos nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, desde a alfabetização até os mais elevados níveis de escolaridade. Começamos, pois, com o registro de falas de uma criança de 8 anos, brincando sozinha no pátio de casa, falas escutadas da janela de sua apartamento e registradas em 28.06.2005 pela Prof^a. Maria Emília Caixeta de Castro Lima:

Todo mundo já acabou? Eu quero todo mundo de boca fechada. Cada um no seu lugar. Escutou né, Larissa? Xô pegá quem tá conversando desse lado aqui:

— Ariana!

João Victor: acho que você nem merece bala hoje não. Depois diz que a professora é que é chata. Né, Tiago? Né, Larissa? Né, João Victor?

Eu vou passar uma conta enorme lá no quadro, porque não sabe se comportar e depois é a professora que é chata. Vou passar uma conta muito difícil. Aí eu quero ver. Viu, João Victor?

Acabei de falar, lara. Parece que não escuta. Você já virou para trás para conversar com a Larissa. Que coisa, lara! Quem quer ir para a diretoria? A Violeta vai ligar para sua mãe vir buscar você.

E você senhorita? Toda hora também tá virada para trás de conversa com o Tiago. O lago já foi. Agora vai

ser com você: já falei que vou entregar a atividade e ninguém escuta. Vocês não estão no pré mais não. Pode parar com isso. Olha! Aqui está a letra da palavrinha... parixbate, paroxivite e procura outra lá na revista. Todo mundo fazendo a atividade.

Eu quero todo mundo em silêncio e fazendo a atividade. Aquele que tiver conversando e não souber fazer a atividade vou pegar pelo braço e levar lá na diretoria... Todo mundo de cabeça baixa na carteira. Mandeí ficar assentado e de cabeça baixa. Ô, Bruno! Quer fazer o favor de assentar e de abaixar a cabeça?

Larissa, não falei para ficar andando em pé. Eu acabei de falar para ficar quieta.

Quem eu pegar conversando vai ser suspenso no ato!

Eu vou chamar a sua mãe aqui e vou dizer como você é insuportável!

Nada está mais longe do emprego de textos e da reflexão sobre eles, cotejando-o com outros textos, do que as aulas que estas falas fazem enxergar. Os inúmeros indícios aí presentes mostram que a aula é, sobretudo, a imposição autoritária de um arbitrário cultural - que não se inscreve somente como “conhecimento verdadeiro”, mas também como “valores verdadeiros” que devem nortear comportamentos e atitudes. O que sobrou para a aluna, de sua experiência escolar, são precisamente as atitudes da professora, cujo relacionamento com as crianças é marcado pela ameaça, xingamento e castigo. A esta escola, todos renegamos. Mas ela está aí e na sua “caricatura” infantil se desvela em todo o seu horror.

Há outra escola, mais sutil na imposição de arbitrários culturais

Mas existe outra escola, esta muito sutil, e também conformadora não só de atitudes, também dos modos de emprego da linguagem (e aqui interessa sobretudo a linguagem escrita). Esta é a escola que dá a ler textos como

O que é um continente?²

É uma massa de terra coberta de diversos tipos de vegetação e cercada por água. É semelhante a uma ilha com a diferença de ser muito maior.

Como a ilha mais extensa da terra é a Groelândia, qualquer espaço maior que esta é considerada um continente. Também pode-se considerar que um continente seja um conjunto de países, como a Oceania, formada apenas por arquipélagos e ilhas.

Os continentes são: América, Europa, África, Oceania e Antártida.

Fonte: Internet

Este texto foi usado por uma professora alfabetizadora, com alunos do 2º ano, ainda em processo de alfabetização. Embora este texto já seja um avanço aos velhos textos das cartilhas ao estilo “Eva viu a uva”, escritos para alfabetizar e sem qualquer compromisso com os sentidos, o texto que tenta definir “continente” não se sustenta, quer pela contradição que contém, quer pelos termos analógicos que emprega³. E, sobretudo, mostra que o conceito geográfico de “continente” é muito mais histórico do que físico (como mostra a Oceania), e que possivelmente este não é um tema próprio para a faixa etária em que estava ensinando. Por que não partir do conhecido: grandes partes num mapa mundi? Por que não aceitar conhecimentos prévios e intuitivos para depois introduzir conceitos historicamente construídos?

Provavelmente a resposta está muito longe desta sala de aula específica. Trata-se de introduzir um conhecimento, independentemente de sua ancoragem cognitiva. Trata-se de “vencer a matéria prevista”. Trata-se de impor uma cultura. Trata-se de inculcar uma ideologia: a ideologia da incompetência, porque nenhuma criança será capaz de saber o que é “continente” com base nas informações fornecidas por este texto⁴.

² Retiro este texto da tese de doutoramento de Vanildo Stieg (2012). Em nota de rodapé, o autor informa que a professora disse que havia esquecido de salvar o endereço do site onde havia encontrado o texto, prometendo trazê-lo mais tarde para os alunos.

³ Provavelmente a professora não percebeu que a analogia com “ilha” só pode ser compreendida por quem conhece uma ilha porque este texto foi usado numa escola situada em cidade à beira mar e as crianças conhecem ilhas.

⁴ Aliás, o pesquisador registra que um aluno reclama que tenha que copiar este texto do quadro, porque eles já sabem o que é “continente”. O que nos mostra que “saber” algo não advém de sua definição!

No mundo da vida, no mundo do uso da língua, são os sentidos que conduzem o dizer. Mas não é esta a linguagem da escola. Na escola, as palavras deixam de ser signos para se tornarem sinais a serem reconhecidos, não a serem compreendidos.

Consideremos mais dois exemplos deste tipo de atividade com a escrita em escolas que aparentemente estão distantes daquela da menina que imita sua professora.

Retomemos um diálogo entre uma alfabetizanda e seu pai⁵. Joana estava “escrevendo” à máquina a história do cachorrinho que tinha ganhado há poucos dias. Ao cachorro, ela deu o nome de Pipinho.

- Pai, como escreve [teyn]?
- Filha, você fez uma tarefa de casa. Lá no quadro que a professora deu, está a palavra “tem”.
- Pai, eu quero [teyn] de [teyn] mesmo, não [tem] da escola que não [teyn] de verdade.

Boas foneticistas, as crianças percebem desde sempre que não se diz como se escreve, ou não se escreve como se diz. Mas, sobretudo, precisam aprender que na escola não é o significado que comanda o dizer, mas a forma linguística abstrata, sem contexto, fazendo o inverso do que se faz no processo comunicativo em que se vive, pois para o locutor e para o ouvinte:

o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1982, p. 92)

Eis o primeiro “mistério” linguístico que enfrenta todo o aprendiz da língua escrita: para aprender a dizer por escrito é preciso paradoxalmente esquecer os sentidos, razão de existência da língua e da escrita. Trata-se,

⁵ O diálogo, ainda que real, não foi gravado e por isso não corresponde, *ipsis litteris*, aos enunciados proferidos. Ele se deu entre mim e minha filha Joana, quando estava com 7 anos e aprendia na escola a ler e a escrever.

pois, de um dizer que não importa. E, enquanto a criança não desvendar este mistério escolar, não terá sucesso. Consideremos mais um exemplo⁶, retirado agora da aplicação de um teste para crianças de 3 anos, frequentadoras de creches do município do Rio de Janeiro.

Repita: “8, 2” - diz à criança a aplicadora do teste.

Criança: “8, 9” - com ar de surpresa e correção da ‘professora’.

Obviamente, na sequência, após o 8 vem o 9 e não o 2! A criança quis dar sentido à sequência, quando deveria, segundo o teste, apenas repetir. Quem errou? O teste ou a criança? A criança está além do teste! Quando lhe pedem repetição de sequência sem sentido, não repete e corrige segundo a sequência canônica de números. Terá perdido pontos no teste? Que registrar: um erro ou um acerto?

Em escolas como estas, um aluno bem sucedido - aquele que provavelmente acertará o maior número de questões da Provinha Brasil - escreverá textos modelares como:

A casa é bonita.
A casa é do menino.
A casa é do pai.
A casa tem um sala.
A casa é amarela.

Numa escola em que se destrói a razão de ser da escrita, o aluno há de escrever somente o que sabe, independentemente do que quer dizer. E nesta escola não haverá espaço para crianças que escrevam o que querem dizer, arriscando-se a escrever como em

Era uma vez umpionho queroia ocabelo daí um emninopinheto dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pioneto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundo pegou pionho di até sofinho begoupionho.

⁶ Este exemplo ouvi há poucos dias, numa Roda de Conversa Bakhtiniana, no 1º. Encontro de Estudos Bakhtinianos realizado na UFJF de 4 a 6 de novembro de 2011. Estava em discussão a aplicação de testes com crianças que frequentam creches municipais do Rio de Janeiro.

Buscar explicações exige viajar para longe da sala de aula

A modernidade, período histórico que talvez estejamos a fechar, nasce no turbilhão de perdas e conquistas, de caos e de imposição de ordenamentos, num *continuum* de acontecimentos que se encadeiam e encontram raízes em tempos distantes e se projetam para o futuro, ao contrário das implicações que as delimitações cronológicas deixam inferir. No bojo destes acontecimentos e práticas que, perdurando, se modificam, encontramos um aspecto essencial da vida humana que nunca deixou de ser objeto de preocupação: a linguagem.

Não escapou aos historiadores o fato de que a preocupação com a linguagem marca, desde o início, a modernidade⁷. Talvez esta preocupação seja um de seus signos. Não vou aqui retomar um conjunto de elementos que poderiam ser trazidos à consideração para defender este ponto de vista. Retomo, tão somente, elementos esparsos para ir delineando o caminho que pretendo seguir nesta reflexão a propósito das relações entre o poder e as letras, em cujo interior se dão as práticas sociais de uso da escrita, que o conceito de letramento⁸ parece querer incorporar, mas que as reduz a um simulacro à medida que defende o estado de letrado como aquele capaz de atender às demandas sociais, enquanto as práticas incorporam insubmissões, não só na expressão artística, mas também a insubmissão às regras da ortografia (como a escrita na internet), a insubmissão aos temas previstos e valorados (como as escritas nas portas dos banheiros), a insubmissão à política dominante (como mostram panfletos, manifestos, abaixo-assinados etc., entre os quais é preciso incluir também estudos e ensaios de circulação quase silenciosa porque contra-hegemônicos).

Retomemos o passado para encontrarmos duas linhas de pensamento que se entrecruzam em nossa cultura. No que se refere às línguas, uma das características da modernidade é a elevação das línguas vernáculas à categoria de línguas ‘verdadeiras’, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura. Ao mesmo tempo, como se sabe, a Renascença é também um

⁷ Obviamente estou aqui falando da modernidade tal como a concebemos na cultura eurocêntrica em que estamos mergulhados.

⁸ Entre nós brasileiros a tradução de *literacy* se fez com o neologismo ‘letramento’, enquanto os portugueses preferiram ‘literacia’. Como são as mesmas fontes de que provieram as expressões, tiradas as distinções próprias das diferentes doutrinas, podemos tratá-las como ‘sinônimas’.

retorno às obras clássicas, à releitura dos autores gregos e latinos (por influência também, ao menos no que concerne à Península Ibérica, da cultura moura). Quer dizer, há uma duplicidade constante neste processo: renasce o latim, nascem os vernáculos. O primeiro continuará, por muito tempo ainda, a ser a língua da ciência e da filosofia bem posta; os segundos, depois de já há muito tempo estarem na boca do povo e na pena dos trovadores, aparecerão nas práticas de governo e na arte literária.

A título de exemplos deste movimento nos começos, lembremos que:

1. Rabelais vai encontrar nas histórias contadas da cultura popular o material com que imortalizará Gargantua e Pantagruel: cada evento narrado retoma raízes dos contos populares, dos modos de circulação da ficção oral. A carnavalização como prática encontra eco na literatura escrita, que a incorpora e a faz circular também nas formas distantes da escrita⁹;
2. antes, Dante já se fizera acompanhar por Virgílio, seu guia, para encontrar, no que descreve, não aquilo que a Igreja e seus intelectuais disseram sobre a vida pós-morte, mas o como estas afirmações foram compreendidas e como circulavam entre a plebe: medos e terrores concretizados nos castigos hierarquizados nos diferentes degraus do inferno; e fez isso utilizando-se do florentino;
3. Cervantes constrói um personagem leitor: romances de cavalaria, amor cortês, feitos heróicos reduzidos à luta contra moinhos de vento. D. Quixote, escudeiro ao lado, é o nobre cavaleiro visto e narrado não pela nobreza, mas pela voz popular que encontra na genialidade do escritor suas formas de imortalidade;
4. já no alvorecer do Século XVII, Galileu é aconselhado não só a apresentar a teoria copernicana como uma hipótese, mas sobretudo a fazer isso escrevendo em latim e não no vulgar florentino.

Nos exemplos, uma relação constante, um trânsito entre o popular e o erudito; entre um passado glorificado e práticas sociais deslizantes, não oficiais, próprias da praça pública, visíveis, expostas e não reconhecidas. Não são tempos heróicos, são tempos de mudança. A literatura se abriu às

⁹ Para a análise do contexto de Rabelais, ver Bakhtin (1987). BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

línguas vernáculas, mas nem por isso deixou de manter seu diálogo com o passado. Os clássicos não desapareceram, foram relidos, alguns ressuscitados em sentidos que a seriedade medieval proibira. Foi preciso abandonar os cânones vigentes no pensamento intelectual da época, sobretudo eclesiástico, para que o novo encontrasse fórmulas de seu próprio fabrico. E este fabrico não parece ter sido obra do que hoje chamaríamos gabinetes e laboratórios afastados da vida, mas, ao contrário, obra da aproximação entre o mundo da vida e o mundo da cultura¹⁰.

Gostaria de ressaltar, desde já, este aspecto do destemor: a afirmação do vernáculo, se exigiu um giro, uma guinada para se enxergar o que visivelmente estava em fermentação, não produziu como seu efeito o silêncio das línguas clássicas e das obras clássicas, mas novas compreensões. Seus sentidos ressuscitados não abafaram nem silenciaram a modernidade que se gestava, nem as nacionalidades que se afirmavam, entre outras coisas pelo reconhecimento das línguas que falavam e falam, e com que se significavam e significam.

Mas se podemos encontrar nas práticas sociais - e artísticas - esta aceitação de um caos linguístico, uma desordem reconhecível na língua, a assunção destes vernáculos como o veículo de exercício da administração e do poder produzirá, como reverso da desordem, os sacerdotes da ordem: os gramáticos.

Muito rapidamente, já nos fins do Século XV e na primeira metade do Século XVI, as variedades linguísticas escritas e associadas ao poder central dos estados passam a ter suas gramáticas escritas, num estudo que toma as línguas vernáculas - os vulgares - como objeto de descrição (obviamente sob os moldes das gramáticas das línguas clássicas, o grego e o latim). Não é por acaso: a corrida para as conquistas coloniais e a concorrência entre Espanha e Portugal justificavam o investimento. Já na Gramática de Antonio de Nebrija (1492) encontra-se como justificativa de existência da primeira gramática da língua espanhola - e a primeira de uma língua que não fosse o latim ou o grego - a utilidade da sistematização gramatical para a difusão da língua entre os povos "bárbaros": "A língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram,

¹⁰ Suponho que esta afirmação valha não só para a arte literária de então, mas também para o pensamento científico que começa a encontrar seus caminhos na contramão da fé e da teologia.

juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum” Nebrija, (apud GNERRE, 1985, p. 13).

Também Fernão de Oliveira menciona na introdução de sua Gramática de 1536 a expansão colonial portuguesa como justificativa de existência. E João de Barros, cuja gramática é de 1539, escreveu em seu Diálogo em Louvor de nossa Linguagem que “as armas e padrões portugueses [...] materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram” Nebrija (apud. GNERRE, 1985, p. 14).

Creio haver nestas práticas sociais de reflexões sobre a língua um movimento de dupla direção: de um lado, uma aproximação dos modos de falar popular, do historicamente gestado num longo processo de tempo, não porque repentinamente aqueles que detinham o poder - a aristocracia e a Igreja - resolveram, por algum passe de mágica, assumir outras relações, mas porque uma mudança qualitativa das relações se impôs como consequência do desenvolvimento geral. A reunificação do nem tão sacro império deixava de povoar a imaginação dos homens europeus. O desenvolvimento do comércio, das artes e dos ofícios impôs outros tempos, e não por acaso outras línguas. Outros pactos. Outros futuros. De outro lado, a consequência do reconhecimento de uma nova língua, ainda em desordem, torna-a instrumento de exercício de um outro e novo poder. Ela se torna língua oficial. E produz o seu outro: o que não há de ser reconhecido¹¹.

A experiência dos começos da modernidade mostrou, para aqueles temerosos de perderem a “cultura” com a invasão de outras escritas, outros modos de dizer, que a produção cultural nova não apaga o passado, mas o faz ressurgir com significados mais profundos que lhes podemos acrescentar. Assim, o receio de que as crianças “misturem” os jeitos de escrever na internet com os modos escolares de escrever, considerando isso crime de lesa cultura, é infundado. A intenção de retornar a esta história é chamar a atenção para os lugares distintos que podemos ocupar: ou aquele do que não teme os riscos dos novos dizeres e de seus modos de expressão ou aquele dos sacerdotes da ordem e da gramática.

¹¹ A mudança radical que representou o surgimento da modernidade não matou a cultura que lhe antecedeu. Simplesmente passou a produzir uma nova cultura. E aquela cultura que se expressou no passado numa língua agora fora de uso foi muito rapidamente traduzida para as mais diferentes línguas ‘vulgares’ e continuou influenciando nossos modos de sermos homens: ninguém duvida que vivemos numa cultura greco-latina-judaico-cristã, embora não falemos nem grego nem latim.

Na contramão do letramento adequado: uma alfabetização política

Gostaria de tomar dos exemplos da presença de textos na escola e dos fatos históricos apontados uma inspiração para refletir sobre o emprego de textos no processo de alfabetização, formulando a hipótese de que este processo poderia ter introduzido entre nós um novo olhar para as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, não porque é uma novidade, mas porque daria ênfase à história da reflexão sobre a alfabetização que herdamos de Paulo Freire. A hipótese é bastante forte e poderia ser resumida no seguinte enunciado: como alguns letrados do começo da modernidade, outros letrados de hoje voltam seu olhar para as práticas já existentes, mas invisíveis na reflexão e nos modelos projetados de ser homem e ser mulher na sociedade moderna. Neste olhar, reencontramos outros mundos que estão a projetar outros futuros que não a repetição adequada do existente.

Nascidos num mundo letrado - para uns apenas um mundo em que há escrita, para outros num mundo de práticas letradas - somos todos afetados por textos/discursos e estes, por sua vez, pelo entrecruzamento das modalidades oral e escrita com que fazemos a linguagem e com que a linguagem nos faz.

Deixemos de lado a discussão sobre o valor da escrita - Platão e depois a igreja diferentemente a valorizaram (e entre os egípcios, os escribas que antes eram apenas aqueles que registravam a palavra dos fundadores, em menos de dois séculos se tornaram os únicos com acesso às palavras fundantes dos heróis míticos) -, e aceitemos que se o alfabeto se construiu na dependência da oralidade, a escrita se fez valorar nas relações sociais, pela correlação com o poder. Não esqueçamos: *escritura* é, ao mesmo tempo, forma de referir ao gesto de escrever, ao depositário da verdade revelada (As Escrituras) e também ao instrumento pelo qual se regem/definem os proprietários da terra.

Entretanto, o mundo da escrita não é uniforme apesar dos esforços da cidade das letras. Um destes seus mundos é aquele constituído pelas letras da cidade, mundo extremamente polifônico, por onde a escrita circula naturalizada e não sem alguma poluição visual. Em sociedades letradas, há escritos por toda parte. Mover-se pela cidade implica também ler algumas destas 'letras', mas também estar cego para inúmeras outras, sob pena de alienação ao consumo, ao que é oferecido. Nossas táticas de sobrevivência (CERTEAU, 1994) nos tornam usuários destas letras.

Não raras vezes, as defesas das ‘alfabetizações cotidianas’, por força da retórica de defesa do aprendiz, dos seus saberes, dos seus vividos, acabam sendo confinadas ao domínio escolar ou escolarizado destas letras da cidade. No entanto, nada está mais longe das letras da cidade do que as alfabetizações cotidianas. Assim interpretadas, elas não passariam de uma facilitação (des)cortês. Com esta expressão estou querendo chamar a atenção para os seguintes elementos:

1. a utilização escolar do sabido e dos saberes resultantes do vivido não são um mero expediente didático de facilitação da aprendizagem das convenções da escrita;
2. se assim entendida, não tem o menor interesse em ultrapassar a descortesia do corte que as desigualdades sociais produziram: tratar-se-ia então de formar ‘consumidores’ das letras já disponíveis e tornadas públicas, quando o que se aponta com as alfabetizações cotidianas é a possibilidade de responder a estas letras domesticadoras;
3. ler o cotidiano é aprender a ‘misturar todas aquelas letras’ (SAMPAIO, 2003), para com elas produzir o discurso que não circula no mundo da escrita porque este foi tomado pela cidade das letras.

– Por que é bom pra uma pessoa ter família? Pai, mãe, na sua cabecinha?

– [silêncio]

– Que é que você acha?

– O que eu acho?

– Claro, você é um menino, tem opinião, não tem?

– Tenho.

– Isso.

– Mas essa opinião não está circulando.

(do diálogo sobre família entre uma pesquisadora e um menino de rua. MACHADO, 2003).

Pensar uma alfabetização com o cotidiano é tentar descobrir e abrir-se para aceitar histórias contidas e não contadas, opiniões e sonhos abortados pela desigualdade, tendo o cuidado de não confundir desigualdade com diferença. Isto significa buscar a “opinião que não está circulando”, aquela mesma que a cidade das letras (RAMA, 1985) fez e faz questão de apagar da história.

A cidade das letras, ordenada e escriturária tal como entre nós tem existido, tem produzido sujeitos da ‘não-língua’ (KADARÉ, 2001) mais do que sujeitos prontos a dizerem a sua história, uma outra história. Sempre é possível, no entanto, encontrar nesta mesma cidade, usando também a escrita, aqueles que se contrapõem à cidade das letras para construir uma cidade outra, de outras vozes. Penso que a aposta das alfabetizações cotidianas reside precisamente nisto: não o ‘letrar-se’ para pertencer à sociedade letrada nos níveis que esta prevê para cada segmento social, mas o alfabetizar-se para recuperar na ‘não-língua’ os silêncios, para soltá-los com nós nas gargantas, apesar dos infortúnios impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único.

Buscar nestas letras outros sentidos é o que se defende quando se pensa o processo de alfabetização baseado em textos, porque assim é possível reencontrar a diversidade, a polifonia e os sentidos que ressuscitam novos para recuperar até mesmo nos sonhos abortados caminhos de insubmissão ao já dado, ao já definido, à resposta adequada que demanda o mercado e a sociedade tal como é hoje.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais.** São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1982.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e Diferentes Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Educação sem enxada e sem ritalina: Alfabeto, alfabetização e higienização. 2º. **Simpósio Internacional “Medicalização da Sociedade e da Escola”.** São Paulo: UNIP, novembro de 2011. (No prelo)

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KADARÉ, Ismail. **El nicho de la vergüenza.** Madri: Alianza, 2001.

MACHADO, Rosa Helena B. **Vozes e silêncios de meninos de rua: o que os meninos de rua pensam sobre as nossas instituições.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMA, Angel. **A cidade das letras.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.** 154 f. 2012, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, 2012.

Formação de professores no município de Valença: um olhar através da história (1950)

Marcelo Paraiso Alves¹

Christiane Guimarães Pançardes da Silva²

RESUMO

O estudo teve como objetivo compreender as práticas corporais que emergiram das ações pedagógicas no/do Colégio Sagrado Coração de Jesus (Valença- RJ), interferindo nos gestos e códigos de civilidade durante as aulas de Educação Física na década de 1950. Para tal investigação optamos pelo depoimento oral e pelo material iconográfico devido às seguintes questões: ao percebermos a impossibilidade de acesso a algumas fontes documentais do cotidiano escolar (diários de classe, atas de reuniões, planejamento anual, bimestral e de aula), decidimos caminhar por duas vias. Primeiro, a utilização de fotografias que retratam as práticas sócio-culturais da instituição, pois consideramos a iconografia um artefato social - documento/monumento - que perpetua a história de indivíduos e da sociedade, a memória coletiva, e possibilita desvendar as múltiplas faces do passado. Em segundo lugar o depoimento oral, por perceber que a fonte oral permite a aproximação com a realidade estudada, pois toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a história oral permite-nos desafiar essa subjetividade. As aulas de Educação Física era vista como prescrições científicas e religiosas, em relação ao símbolo da mulher assegurando valores como pureza, bondade de espírito, perfeição de caráter e de saúde e a sexualidade era articulada num sistema de regras e coerções. Assim sendo, as aulas não moldavam apenas um padrão de corpo, mas um padrão de conduta feminina, para o qual qualquer atitude que não fosse condizente com os ensinamentos eram condenados pela sociedade e pela religião.

Palavras-chave: Códigos de civilidade. Práticas corporais. Métodos Ginásticos.

¹ Doutor, é professor da UniFOA. E-mail: marceloparaiso1@yahoo.com.br.

² Especialista, é mestranda pela UFRJ. E-mail: chris_pancardes@hotmail.com.

ABSTRACT

The study aimed to understand the bodily practices that emerged from the pedagogical actions / College of the Sacred Heart of Jesus (Valença-RJ), interfering with gestures and codes of civility during Physical Education classes in the 1950s. For this research we chose the oral testimony and the iconographic material due to the following questions: to realize the impossibility of access to some source documents of the school routine (daily class, meeting minutes, annual planning, bimonthly and classroom), we decided to walk two ways: First, the use of photographs that depict the socio-cultural practices of the institution, consider the iconography as a social artifact - document / monument - which perpetuates the story of individuals and society, collective memory, and allows to reveal the multiple faces of the past . Secondly, the oral testimony, please realize that the oral source allows the approach to the reality studied, because every historical source derived from human perception and subjective, but only the oral history allows us to challenge this subjectivity. The physical education classes was seen as scientific and religious prescriptions, over the symbol of woman ensuring values such as purity, goodness of spirit, perfection of character and health and sexuality was structured around a system of rules and constraints. Therefore, the lessons not only shaped a standard body, but a pattern of feminine behavior, for which any action that was not consistent with the teachings were condemned by society and religion.

Keywords: Codes of civility. Bodily practices. Methods gymnastics.

Este estudo teve como objetivo compreender as práticas corporais que emergiram do processo de formação de professores no/do Colégio Sagrado Coração de Jesus (localizado na cidade de Valença - Rio de Janeiro), interferindo nos gestos e códigos de civilidade durante as aulas de Educação Física na década de 1950.

Para tal investigação, optamos em mergulhar Alves (2008), no cotidiano investigado por intermédio do depoimento oral e pelo material iconográfico, numa tentativa de narrar OLIVEIRA; GERALDI (2010), o mundo vivido percebendo outras possibilidades metodológicas e em decorrência outras fontes documentais, que nos revelaram dados do cotidiano escolar.

A opção pelas fotografias deve-se pela possível aproximação às práticas sócio-culturais da instituição, pois, como Le Goff (1990), a iconografia é

um artefato social - documento/monumento - que perpetua a história de indivíduos e da sociedade, a memória coletiva, possibilitando desvendar as múltiplas faces do passado. Isso desconstrói a idéia de fotografia como testemunho, evidência, prova irrefutável de verdade, assim como a retira do lugar de acessório do trabalho de campo. Em decorrência, também recorreremos ao depoimento oral, na tentativa de aproximação com a realidade estudada, pois toda fonte histórica é derivada da percepção humana e subjetiva, mas a história oral permite-nos desafiar essa subjetividade (ALBERTI, 2004; 2005).

Educação corporal e códigos de civilidade: uma aproximação com o cotidiano do Colégio Sagrado Coração de Jesus

Para Soares (2002), no final do século XVIII e início do século XIX, havia o entrecruzamento de duas dimensões fundamentais da experiência moderna. A primeira estava vinculada a uma mudança no comportamento religioso e social dentro dos padrões culturais que se deslocam de uma perspectiva mutualista - valor de solidariedade - afirmando o indivíduo como elemento central da nova configuração social que se instaurava. A segunda dimensão diz respeito à emergência do novo mundo que, a despeito do que o diferencia, era devedor de uma tradição seletiva de “longa duração” Le Goff (1988). Assim, as ciências modernas, influenciadas pelo pensamento mecanicista, submetem diferentes culturas ao imperativo da organização, do cálculo, da precisão, do controle, da administração e da linearidade. Como tendência, temos a tensão entre o velho e o novo, o científico e o sensível, o mítico e o objetivo, que conhece a sua plena realização, não em um período preciso, mas em um longo processo de afirmação do novo *éthos* que representaria a civilização, consubstanciado na grande cidade.

As culturas populares, que partilhavam uma concepção de vida tendo como referência a natureza, foram paulatinamente substituídas pelo empirismo exacerbado, acarretando consequências ao modo de vida da população.

As práticas sociais representavam maneiras próprias de operar com a natureza e a sociedade, e não eram coincidentes com os novos desígnios cientificistas que se afirmavam no referido espaço/tempo, e que marcariam

tão fortemente a educação do corpo no Ocidente.

Dentro deste contexto, o “novo” apropria-se do “velho” para se afirmar como “revolucionário”, tempo conhecido como de mutilação e salvacionismo, onde deveria ocorrer a educação dos corpos.

Ao longo do século XIX, na Europa, era legitimada a educação científica como parte significativa dos novos códigos de civilidade, sendo exibido um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostentou uma simetria nunca antes vista, em que nada está solto ou largado, nem fora do prumo. Corpo este que fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda de fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação - códigos civilizatórios (SOARES, 2002). Diante dessa configuração, os corpos que apresentavam desvio dos padrões de uma normalidade utilitária não interessavam. Com isso, durante a infância, era iniciada uma educação que privilegiasse a retidão corporal, que deixasse os corpos apurados.

Durante vários momentos da pesquisa, deparei-me com as fotografias que vou apresentar durante o texto, e vários questionamentos surgiam: é possível estabelecer relações entre as práticas corporais realizadas no século XIX e as práticas desenvolvidas no Colégio Sagrado Coração de Jesus? Qual a relação entre os códigos civilizatórios e as práticas dos sujeitos? É possível pensar a reprodução desta fixidez dos corpos no cotidiano da escola pesquisada? Um corpo reto e porte rígido são características da ginástica de século XIX?

Podemos perceber na fotografia que as alunas no Colégio Sagrado Coração de Jesus apresentavam uma postura rígida, homogênea, linearizada. Seria a tentativa de demonstrar, por meio da fotografia, a rigidez moral?



Figura 1

Para Le Goff (1988), podemos utilizar a fotografia como um documento ou como um monumento: como documento se considerarmos que é uma marca de uma materialidade passada, que nos informa determinados aspectos desse tempo/ espaço. No segundo caso, como monumento, a fotografia é um símbolo, aquilo que, no passado, uma sociedade em particular estabeleceu como uma única imagem a ser perenizada no futuro.

Mauad (2004), se reportando à utilização de fotografias como fonte histórica, menciona que a fotografia pode revelar relações com a “recepção”. Para a autora, a recepção está associada ao valor atribuído à imagem. Portanto, seria a - figura 1 - a de uma “moral” feminina que se pretendia “revelar”, e paralelamente reforçar para a sociedade da época.

Como podemos perceber na figura 1, o código de civilidade objetivado era a de um corpo estereotipado, pautado em um corpo rígido, linearizado, homogêneo e feminino.

O depoimento de uma ex-aluna da instituição nos auxilia a perceber o processo de educação do corpo intencionado pela escola:

ALCINA

Tinha que usar combinação, aquela camisa de manga comprida, **o cuidado do corpo era quanto a roupas decotadas**, na escola só usava uniforme não se usava calça comprida, **os homens não entravam no colégio...** sempre se usava manga comprida e **o comprimento da saia era no joelho**, a meia era meia fina, cobrindo o corpo. Você não andava com o joelho do lado de fora. A combinação passava revista para ver se você estava correta... a irmã Thereza... **dizia que a parte mais feia do corpo era o joelho e por isso não poderia colocar do lado de fora**. O cuidado do corpo era no sentido da religião, para você poder **preservar o corpo do pecado**, isso porque quem estudava na escola normal era filha de gente rica... Esse tipo de cuidado, preservação do corpo, era em todos os aspectos, pois se você estivesse sem combinação, com a roupa transparente, você estaria se insinuando e fazia parte da escola... você tinha que ser **recatada** (grifos do autor).

Parece-nos haver uma relação do corpo com um código religioso e moral, pois é evidente no relato da aluna que o corpo deveria permanecer coberto na intenção de afastar-se de um possível “pecado”.

O depoimento nos revela episódios do cotidiano da instituição, por meio da relação das alunas com as irmãs, o que nos remeteu a Foucault (2002) e suas considerações em relação ao discurso:

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2002, p. 09).

Foucault (2002) se reporta a nossa sociedade e como os indivíduos elaboram o discurso na tentativa de estabelecer procedimentos de exclusão. Uma dessas possibilidades ocorre por meio da interdição. Sabemos que não podemos dizer tudo em qualquer circunstância, portanto, o discurso institucional estabelece o joelho como referência: o corpo é mapeado, linearizado, e sofre um julgamento de valor - feio ou bonito - para que possa ou não ser mostrado ou, diríamos, “interditado”.

Diante do relato da aluna, ficamos a pensar nas marcas culturais que sofremos em nossos corpos: Até que ponto a escola formulou critérios de comportamentos para os corpos? Constituímos padrões de comportamentos para homens e mulheres em instituições distintas?

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo sua única expressão (LARAIA, 2004, p. 244).

Louro (2001, p. 15) menciona que, de acordo com a diversidade cultural e suas múltiplas imposições corporais, nós construímos corpos de modo “a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”.

Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2001, p. 15).

Partindo do pensamento da autora, é possível perceber o processo de “fabricação” corporal imposto pela escola, por meio de múltiplos processos de “educação”: tamanho das roupas, partes do corpo que deveriam ser cobertas pela vestimenta, preservar o corpo de determinadas práticas e pensamentos tendo em vista o pecado.

Portanto, a escola realiza, de modo específico, processos que constroem os contornos delimitadores de fronteiras entre os que representam a normalidade - estando dentro dos padrões estabelecidos - e aqueles que ficam na marginalidade.

Outro indício (GINZBURG, 1989) que nos permite enxergar o processo educação do corpo é o fato das alunas do colégio ter em seu processo de ensino e aprendizagem os valores entretecidos pela moral católica. Um exemplo que evidencia a prática sócio-cultural mencionada é retratado na figura a seguir:



Figura 2

Essa comemoração era realizada no mês de maio e consistia na coroação de Nossa Senhora de Fátima, e tinham acesso à festa os pais das alunas e a sociedade que participava dos movimentos religiosos da cidade.

O colégio exigia que as alunas demonstrassem para a sociedade do município de Valença as ações realizadas no cotidiano da escola, evidenciando a relação com os padrões morais estipulados pela instituição.

Havia uma grande ligação da igreja com as alunas, consequência da forte relação do colégio com a sociedade católica da cidade de Valença. O colégio reforçava para a sociedade o disciplinamento, regulação e aperfeiçoamento da boa conduta das mulheres e dos bons princípios diante da vida.

Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grande que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade (LOURO, 2001, p. 16).

É possível pensar que a relação - cidade e escola - ocorre por conta da produção e preservação dos costumes? Essa possibilidade nos remete a pensar no que Mauad (2004) discute a respeito da produção de fotografias: para a autora os textos visuais, e aí se inserem as fotografias, são produtos de um jogo de expressão e conteúdo que envolve obrigatoriamente três componentes: autor, o texto produzido - entendido aqui como a fotografia - e o leitor.

Mauad (2004) revela que cada um destes integra o resultado final, pois todo produto cultural envolve um lugar de produção e um produtor, que manipula e domina técnicas para daí fazer o uso de saberes necessários para produzir a fotografia. Aqui cabe perguntar: se a produção fotográfica é resultante da relação entre o lugar e o produtor, qual a intencionalidade de quem produziu as fotos? Esse questionamento nos remetem ao terceiro aspecto: o seu destinatário.

Para a autora, Mauad (2004), precisa-se de um leitor ou destinatário. Esse sujeito é concebido como um sujeito transindividual cuja interação está relacionada aos comportamentos ou códigos sociais historicamente construídos no espaço no qual estão inseridos; e, por fim, necessita de um significado aceito socialmente como válido, que conseqüentemente é resultante do trabalho de investimento de sentido.

Portanto, a perspectiva mencionada nos remete a pensar a ação pedagógica da escola como uma representação engenhosa da combinação entre a modernidade e a tradição religiosa, na qual ser aluna da instituição carregava o peso de ser uma “boa moça”. A figura 3, mais uma vez, nos permite visualizar a “exposição” das alunas para a sociedade, seguindo os princípios regidos no cotidiano da escola. Poderia ser a materialização da imagem pretendida pela instituição?



Figura 3

Aqui a escola materializa aquilo que Foucault (2002) define como “tecnologias do eu”. Técnicas que permitem aos indivíduos realizar certo número de operações sobre o seu corpo - pensamentos, condutas, gestos, comportamentos, dentre outros -, obtendo uma transformação de si mesmos com o objetivo de alcançar certo estado de felicidade, de sabedoria, ou de “pureza”.

Assim, a disposição de representar o colégio era vista como a voz corporificada nas ações desse grupo, ocorrendo sempre um controle externo das condutas, um autocontrole, produzindo nas alunas a “in-corporação da educação”. Esse dispositivo faz necessário uma co-habitação pacífica entre os diferentes grupos (sociedade, igreja e família), cumprindo as regras impostas, concebendo o corpo como uma confluência de interrelações sociais, marcado por sistemas de parentescos, sistemas políticos e religiosos (RODRIGUES apud VARGAS, 1990).

Diante dessa ótica, teríamos, para cada cultura, práticas que aparentemente poderiam ser insignificantes, traduzindo mensagens normalmente inconscientes e com múltiplas valorizações: o que é certo e o que é errado, o que é próprio dos homens e o que é coisa de animal, o que é igual a nós e o que dele difere, o que é respeitoso e o que é profanação, o que é nobre e o que é indigno.

A partir da referência exposta, podemos fazer uma correlação do que os pais das alunas do colégio pretendiam e o que o colégio tinha que demonstrar - imagem - para a sociedade, um padrão de conduta.

Pensando na norma, no padrão imposto, explicitamos outro indício (GINZBURG, 1989) revelador das práticas de escolarização do Sagrado Coração de Jesus:

ALCINA

Eu lembro que na hora que a minha mãe me trouxe para ficar interna na escola normal ela avisou que eu havia trazido a metade do enxoval, porque meus pais não haviam conseguido comprar todo o enxoval. Exemplo: é que se eu tinha que levar cinco pijamas, meu pai mandou três..., meu endredom foi feito pela minha mãe de chitão. **Bordou o meu número, que era 38, que era meu número de internato, então toda a minha roupa era marcada por 38. [...] O acesso aos dormitórios só era permitido na hora de dormir, onde ficava uma irmã tomando conta da gente, porém, no “pé da escada”, ficava a governanta, que tomava conta da gente, e se alguém fizesse alguma coisa de errado durante a semana, ficava sem sair no domingo** que era o dia que íamos ao Jardim de Baixo (grifos do autor).

Os dispositivos de *in-corporação* dos códigos utilizados pela escola para educar nos faz lembrar da instauração panóptica de Foucault (1996): horário para entrar no dormitório, números bordados nos uniformes, punições. Portanto, o que nos chama a atenção no cotidiano institucional é a disposição do espaço, a tentativa de disciplinamento dos corpos a partir da espacialidade e a conduta moral: o relato da ex-aluna anuncia esse fato. Foucault (2002) menciona que, no regime penal, podemos encontrar mescladas quatro formas de táticas punitivas, segundo as sociedades:

1. Exilar, rechaçar, banir, expulsar para fora das fronteiras, interditar determinados lugares, destruir o lar, apagar o lugar de nascimento, confiscar os bens e as propriedades.
2. Organizar uma compensação, impor um resgate, converter um dano provocado em dívida a ser paga, converter o delito em obrigação financeira.

3. Expor, marcar, ferir, amputar, fazer uma cicatriz, deixar um sinal no rosto, no ombro, impor uma diminuição artificial e visível, supliciar, em suma, apoderar-se do corpo e nele inscrever as marcas do poder.

4. Enclausurar.

A título de hipótese, podem-se distinguir segundo os tipos de punição privilegiados, sociedades de banimento (sociedade grega), sociedades de resgate (sociedades germânicas), sociedades de marcação (sociedades ocidentais do final do da Idade Média) e sociedades que enclausuram (a nossa?) (FOUCAULT, 2002, p. 27).

Refletir sobre o depoimento da ex-aluna e as questões debatidas por Foucault (2002) nos remete a pensar o processo de escolarização da instituição na perspectiva dos dispositivos de controle, pois os espaços são controlados e a qualquer sinal de indisciplina os alunos seriam punidos via enclausuramento: “se alguém fizesse alguma coisa de errado durante a semana, ficava sem sair no domingo que era o dia que íamos ao Jardim de Baixo” (depoimento de Alcina).

Se o autor me remete a pensar as sociedades punitivas em suas diversas possibilidades - banimento, resgate, marcação -, o Sagrado Coração de Jesus permite pensar não apenas no enclausuramento, mas na multiplicidade de inserções no corpo: até que ponto a marcação só ocorre na exterioridade do corpo? A marcação poderia ser no plano subjetivo? Será que não podemos pensar no enclausuramento das alunas na instituição como formas de banir do seio familiar?

É fato que não queremos cometer anacronismos e, portanto, sabemos que esse tipo de comportamento social - enviar os filhos para o colégio interno - era uma prática comum em tempos passados e em determinados espaços sociais. No entanto, essa prática não serviu de punição para diversos indivíduos? Ou era mais uma prática ou código de civilidade de uma classe social?

A figura 4 permite, mais uma vez, perceber a organização, a linearidade da espacialidade no dormitório.



Figura 4

Sabemos que Foucault (2002), no momento em que pensa a sociedade punitiva, tece as suas reflexões a partir da prisão e do código penal, porém buscamos suas reflexões para tentar outras possibilidades de discussão para compreender os dispositivos de controle dos corpos no cotidiano escolar.

Assim, pensando na perspectiva foucaultiana e panóptica, é fundamental perceber que a prisão tem quádrupla função: impedir a reincidência, permitir a correção, ser suficientemente leve para que os jurados não hesitem em aplicar e permitir que o povo não se revolte.

Educação moral e a ginástica: as práticas corporais como processo de educação

O domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo (FOUCAULT, 1993, p. 146).

Diversos indícios já foram discutidos na intenção de compreender possíveis processos de educação corporal no Colégio Sagrado Coração de Jesus. Nesse momento buscaremos focar o debate nas práticas corporais no cotidiano da instituição (ginástica e prática esportiva).



Figura 5

Os silêncios contidos nos gestos esboçam imagens que devem ser internalizadas em posições e comportamentos. Dessa forma, a ginástica, com suas prescrições, enquadra-se em uma pedagogia que se faz portadora de preceitos e normas.

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever signos como também seus brasões (VIGARELLO, 1995, p 17).

De acordo com Mauad (2004), a fotografia pode revelar relações como a questão do “produto”. Para a autora, o produto tem o valor atribuído a contar uma história. Portanto, a figura 6 permite perceber que a as aulas

de Educação Física das meninas do colégio, assim como a vestimenta e a organização dos quartos também, se desenvolviam sob as premissas do controle, da eficiência do gesto, o movimento linearizado, reto e uniforme, como se nada estivesse fora do lugar. Seria essa uma prática de disciplina-mento ou a instauração de códigos de civilidade?



Figura 6

O depoimento da professora de Educação Física do colégio na década de 1950 revela indícios (GINZBURG, 1989) dos processos de disciplinarização e normalização (FOUCAULT, 2002):

THEREZINHA PAIVA

Eu fiz meu curso de Educação Física através do Ministério da Educação e Cultura, que ocorria em várias etapas (UFRRJ, UFRJ e em Niterói) e era coordenado pelo professor Félix D'Ávila, as aulas eram separadas dos meninos, só em algumas aulas realizávamos juntos, meus professores eram militares e com isso tinha todo um regime a ser cumprido... As aulas que eu aprendi nos cursos eram extremamente técnicas, por isso eu

ensinava as alunas da “escola normal” da mesma forma que eu aprendi, de forma técnica... As minhas aulas mostravam o disciplinamento e a ordem que era proposta nos ensinamentos da “escola normal” e o que os valencianos esperavam (grifos do autor).

“Olhando” com mais acuidade, vamos perceber que a professora menciona a reprodução de uma prática que estabelece relações com outra instituição ainda não mencionada no estudo: **os militares**.

Diante desse “sinal” - práticas militares que foram reproduzidas no cotidiano da escola - é possível realizarmos algumas reflexões na intenção de compreender os entrelaçamentos das práticas institucionais. A disciplina e a normatização presentes nas regras ou “leis” eram determinadas pela religião e pela formação da professora? As atividades eram impostas aos alunos com que intenção? Havia interesse em forjar as subjetividades das alunas, por meio das práticas corporais na intenção de constituir a “boa moça”?

Para Soares (2002), utilização da ginástica nas aulas de Educação Física moldava e adestrava os corpos através de exercícios físicos, imprimindo as estes um porte que fazia com que a prática tomasse lugar na sociedade burguesa.

No século XIX, a partir da sua prática em vários países, um movimento no âmbito da Educação Física passou a ser conhecido como o “Movimento Ginástico Europeu”; sua construção emergiu das atividades cotidianas, do divertimento e das festas populares, dos espetáculos de rua, do circo e dos exercícios militares.

A ginástica passou a ser um conjunto de preceitos e normas de bem viver, passando a ser vista como uma prática capaz de potencializar a capacidade de utilidade das ações e dos gestos, fazendo com que as pessoas apresentassem nas práticas cotidianas e na produção fabril a economia de tempo, a relação de gastos de energia e cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano.

Outro aspecto significativo que deve ser ressaltado na figura 5 - é sua aproximação com o Método Francês. É importante salientar que o Método Francês foi uma sistematização criada pelo coronel Amoros na França no século XIX, com o objetivo de fortalecer, disciplinar os corpos e contribuir para a transformação de códigos civilizatórios. No Brasil, foi utilizado no período varguista - como Regulamento Geral nº 07 - na intenção de forjar

o cidadão soldado: obediente, forte, disciplinado, para defender a nação e para o trabalho na industrialização.

O Método emerge como um sinal do entrelaçamento de códigos de civilidade - família, igreja, condutas militares e escola -, e das referências de comportamento, atitudes e valores que a instituição buscava implementar cotidianamente nas alunas.

Mais uma vez, a figura 6, permite perceber que os corpos das alunas do colégio estavam sendo moldados, de acordo com a ótica do disciplinamento, onde não havia espaço para falhas nos exercícios e até no alinhamento, indícios de eficiência e eficácia dos gestos. O depoimento da aluna revela esta relação:

MARIA AUXILIADORA

Nas aulas de **Educação Física, não podíamos realizar nenhum tipo de brincadeira**, pois a professora The-rezinha era bem **rígida**, as vezes quando ele estava de costas para gente, brincávamos e ríamos, pois a nossa turma era bem unida e alegre, mas sempre que ela passava o exercício tínhamos que seguir... **Eramos colocadas em fila e ela ficava na frente demonstrando o movimento e tínhamos que fazer igual, ao mesmo tempo, senão ela chamava a atenção...** (grifos do autor).

Diante desta ótica, ficamos a refletir: qual a intenção da utilização da ginástica no cotidiano das aulas de educação física?



Figura 7

A figura 7 mais uma vez apresenta a “Ginástica Francesa”. Se a fotografia tem possibilidade de se tornar um “produto” (MAUAD, 2004) a ser eternizado - monumento -, a imagem que a instituição busca reproduzir é a idéia de “dominar” e moldar o corpo?

Portanto, percebe-se que a ginástica efetiva-se no chão da escola, por meio do universo técnico, do movimento preciso, eficiente, assim a ginástica se transformou num instrumento de “educação moral” dos alunos.

Considerações finais

Na busca de se constituir um processo civilizador que pode ser visto como uma arma da luta de grupos e classes sociais, sendo uma “superestrutura” ou “ideologia”, o Colégio Sagrado Coração de Jesus fazia com que suas alunas tivessem que substituir seus sentimentos, movimentos e gestos por normas de “boas maneiras”, hábitos que lhes tornavam cada vez mais privilegiadas, pois eram as que tinham que ter o melhor comportamento perante a sociedade valenciana.

Diante da pesquisa realizada, pude concluir que as aulas de Educação Física no Colégio Sagrado Coração de Jesus na década de 1950 eram base-

adas na Ginástica Francesa. Isso ocorreu porque a formação da professora da época se deu por militares e eles seguiam esse princípio de exercício. As aulas de Educação Física eram vistas como prescrições científicas e religiosas em relação ao símbolo da mulher, assegurando valores como pureza, bondade de espírito, perfeição de caráter e de saúde, e a sexualidade era articulada num sistema de regras e coerções.

Assim sendo, as aulas não moldavam apenas um padrão de corpo, mas um padrão de conduta feminina, para o qual qualquer atitude que não fosse condizente com os ensinamentos era condenada pela sociedade e pela religião.

Referências

ALBERTI, V. **Histórias dentro da história**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004. v. 1.

ALVES, N. Nossas lembranças da escola tecidas em imagens. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: Unesco, 2002.

CIVIATTA, M. Educando o trabalhador da grande “família da fábrica” - A fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 12 ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do College de France (1970 - 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRAGA, A. B. **Corpo, Identidade e Bom Mocismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2 ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

GOMES, A. C. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge(Orgs.). **O Populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANDO, J. C. **Sacralização do corpo: a Educação Física na formação da força de trabalho brasileiro**. Universidade de Blumenau, Editora da FURB, 1996.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LE GOFF, J. **A História Nova**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

_____. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAUAD, A. M. Fotografia e história - possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagem na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alí; Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação do corpo estudado a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Cinco Estudos em história e historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIGARELLO, G. **Panóplias corretoras**. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX: um estudo sobre a Reforma Gomes Cardim (1908-1909)

Regina Helena Silva Simões¹

Maria Alayde Alcantara Salim²

RESUMO

Análise da reforma da instrução pública realizada pelo paulista Gomes Cardim, como parte do programa de governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), cujo foco era a modernização do Estado do Espírito Santo não apenas por meio de mudanças na educação, mas também por meio de projetos de urbanização e de investimentos no setor produtivo. No contexto modernizador que sucedeu ao início (1889) da república brasileira, discursos políticos construídos tanto nacionalmente como regionalmente enfatizavam o papel central da educação para o desenvolvimento social, econômico e político do país. Com este objetivo, a reforma Cardim traduziu para o Estado do Espírito Santo as ideias republicanas paulistas que prescreviam o investimento na educação como caminho seguro para a modernização nacional. A compreensão das mudanças operadas pela reforma Cardim, especialmente no que se refere à organização dos grupos escolares constituiu o foco principal desta pesquisa que, em conclusão, aponta para a ambiguidade de uma reforma educacional que visa à modernização, desde que sejam mantidos intactos os privilégios sociais. Dessa forma, ainda que concebida sob a influência dos ideais republicanos, a reforma educacional desenvolvida no Espírito Santo mostrou-se incapaz de desafiar privilégios localmente instituídos, o que pode ser observado, por exemplo, pelo caráter altamente seletivo das escolas e pelo reduzido investimento financeiro na instrução pública, em contraposição aos discursos oficiais que alardeavam o potencial da educação como base para o desenvolvimento nacional.

Palavras-chave: Grupos escolares. Reforma Gomes Cardim. História da educação no Espírito Santo.

¹ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/PPGE - E-mail: reginahe@terra.com.br.

² Professora Doutora do Departamento de Educação e Ciências Humanas - UFES/CEUNES/CECH - E-mail: malcantara@globo.com.

ABSTRACT

This study analyses the educational reform led by Gomes Cardim (an educator migrated from São Paulo), as part of Jerônimo Monteiro's government program (1908-1912), which aimed the modernization of the state of Espírito Santo, not only through changes in education, but also through the organization of urban spaces and investments directed to productive sectors of the economy. Within this context of modernization that followed the beginning (1889) of the Brazilian republic, political discourses, constructed both in national and regional levels, emphasized the key role of public instruction as basic to social, economic and cultural development. With this intent Cardim's reform translated to the state of Espírito Santo republican ideas irradiated from São Paulo which prescribed investments on public instruction as the path to build a modern nation. The understanding of the changes operated by Cardim's educational reform, especially concerning the organization of elementary schools in the form of the so called "grupos escolares" (school groups) has been the focus this research that, in conclusion, points to the ambiguity of an educational reform that aimed modernization, but refused to act upon social privileges maintained intact. As a result, although conceived under broad republican ideals, the educational reform developed in Espírito Santo failed to challenge social privileges, if considered, for example, the highly selective role of schooling and the small financial investment in public instruction, despite its recognized potential to promote change often emphasized in political discourses.

Keywords: Public instruction. Gomes Cardim. History of education in Espírito Santo.

A República e a cena sociopolítica capixaba no início do século XX

Em linhas gerais, análises historiográficas dos processos de instauração da república no Brasil (CARVALHO, 1987; 1990; 2004) evidenciam a fragilidade das instituições republicanas e a ambiguidade de políticas instituídas que visavam a republicanização da sociedade brasileira, marcada pelo autoritarismo e pela desigualdade social.

Ao mesmo tempo, os momentos iniciais da república proclamada em 1889 acompanharam a passagem do século XIX para o século XX, configurando o anúncio de um "tempo de certezas" (COSTA, SCHWARCZ, 2000), de acordo com o ideário inaugural do século passado.

No recorte deste estudo, no qual analisamos a criação do primeiro grupo escolar capixaba no contexto da reforma do ensino liderada por Carlos Alberto Gomes Cardim (1908-1909), interessou-nos compreender de que forma as “certezas” do progresso e do desenvolvimento expressas no discurso liberal do início do século XX, fortemente ancoradas na educação como base para o desenvolvimento, interagiram com a vida política, social, econômica e cultural no Estado do Espírito Santo, tendo em vista as características da cena republicana local.

Como fontes de pesquisa, utilizamos relatórios do governo do Estado e da inspetoria da instrução pública, documentos legislativos e publicações historiográficas sobre o Espírito Santo. No conjunto dos documentos pesquisados, além dos cruzamentos necessários, buscamos interrogar os textos em suas dobras, na tentativa de fazer falar o *hors-texte*, tomando também como referência o contexto de produção de cada um deles (GINZBURG, 2002).

Na historiografia sobre o Espírito Santo nas décadas iniciais do século XX, os pontos a destacar são: a base agrícola da economia capixaba, o mandonismo dos coronéis, a urbanização incipiente e a debilidade dos governos instituídos (OLIVEIRA, 1975, VASCONCELLOS, 1995). Nesse contexto, o governo Jerônimo de Sousa Monteiro (1908-1912) ganhou destaque pelos esforços dirigidos à modernização do estado, especialmente da capital, Vitória.

Dentre essas ações de cunho modernizador, Oliveira (1975, p. 418) aponta como avanços culturais a presença, na cidade de Vitória, do Congresso, da Corte de Justiça, de órgãos administrativos superiores, do Bispo, da Escola Normal, da Biblioteca Pública e de dois jornais.

Observa-se ainda que, bem no espírito da época, o governo Monteiro realizou investimentos infraestruturais visando a melhoria da vida local, ao mesmo tempo em que ungiu a instrução pública como alicerce da reforma social anunciada.

Em um paiz republicano, onde os individuos conscien-

tes dos seus direitos, devem sentir-se habilitados para defendel-os; onde os concidadãos , em comicios geraes, têm obrigação de organizar os seus governos - é missão sagrada do administrador proporcionar ao povotodas as facilidades para se instruir e educar (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 20)

Dessa forma, se o discurso liberal republicano postulava o acesso à escolarização como condição para o progresso e, se o estado de São Paulo constituía o centro irradiador desse ideário (NAGLE, 1974), nada mais “lógico” do que o convite feito ao paulista Carlos Alberto Gomes Cardim³ para reformar a instrução pública no estado, no período de 1908 a 1909.

É dever primordial do Governo ministrar aos seus subordinados, mesmo com obrigatoriedade, a verdadeira instrucción que os prepare para as lutas da vida. Por isto convidei, de são Paulo, o emerito educador Dr. Carlos Alberto Gomes Cardim, cuja competencia e preparo são assas conhecidos, e cujo zelo e dedicação pela causa da instrucción constituem o seu melhor e mais precioso padrão de gloria (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 20)

Por outro lado, as medidas modernizadoras instituídas, dentre as quais incluímos a reforma da instrução pública, mostraram-se limitadas e ambíguas, uma vez que se tratava “na época, de modernizar alguns elementos da vida pública, como a gestão do Estado, sem modificar a estrutura mais larga dos privilégios da sociedade [...]” (VASCONCELLOS, 1995, p.151). Essa ambiguidade, como argumenta o autor, derivava do conservadorismo das lideranças políticas oriundas de círculos da oligarquia cafeeira local⁴.

³ Cardim integrava a chamada geração dos “normalistas republicanos”, formada no contexto da reforma educacional promovida no Estado de São Paulo, logo após a proclamação da República. A base pedagógica do movimento estava fundamentada nos novos métodos de ensino, especialmente no método analítico para a leitura, que passaria a ser difundido para outros Estados brasileiros, pelas “missões de professores” paulistas (MORTATTI, 2006, p. 6). Mas essa *missão* não apresentava apenas uma dimensão pedagógica. Do ponto de vista político, ela estava relacionada com a afirmação da escola paulista como símbolo do progresso instaurado pela República que, segundo Carvalho (2000) “[...] representava uma estratégia de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação” (p. 225).

⁴ A família de Jerônimo de Sousa Monteiro, natural de Cachoeiro de Itapemirim e bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo, era proprietária de terras, dedicando ao cultivo do café.

No contexto das mudanças empreendidas pelo governo estadual, a reforma Cardim enfatizava a formação de professores, a normatização da docência e a organização sistemática das escolas como base para a qualificação do ensino. Nessa perspectiva, era de se esperar que o grupo escolar, instituição emblemática do projeto republicano para a educação da infância (CARVALHO, 2000; VIDAL, 2006), constituísse, seguindo o modelo paulista, a pedra de toque da reforma da instrução primária.

Entretanto, como argumentamos a seguir, na concretização dessa reforma a criação do grupo escolar, em 1908, revela muito mais a debilidade e a ambiguidade das políticas para a educação capixaba no início do século XX, do que o ardor reformista expresso em discursos de autoridades locais.

A Reforma Gomes Cardim e a constituição dos grupos escolares no Estado do Espírito Santo

No Brasil, o projeto pioneiro de organização das escolas na forma de *grupos escolares*, visando superar o sistema de cadeiras e classes isoladas, constituiu-se no contexto da reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896. Na visão de Saviani (2007, p. 165) a referida reforma teria representado a “[...] tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação” desenvolvida no transcorrer das duas primeiras décadas do regime republicano, na medida em que objetivava promover a organização administrativa e pedagógica do sistema educacional, criando órgãos centrais responsáveis pela elaboração das diretrizes pedagógicas e estabelecendo as normas de controle e inspeção sobre as diversas atividades educativas.

Apesar de a reforma paulista não ter conseguido se consolidar e estabelecer a almejada unificação do sistema educacional naquele estado, as ideias que nortearam a sua produção exerceram enorme influência nas reformas educacionais que se desenvolveram em diversos estados brasileiros décadas do século XX.

Dessa forma, no cenário republicano nacional os grupos escolares representavam o ideal modernizador da escolarização primária uma vez que, reproduzindo a modelagem paulista, essas instituições

[...] aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries

escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituía as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade de um único professor, e era regulado pela introdução da figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública (VIDAL, 2006, p. 8).

Na cena capixaba, os grupos escolares foram criados no bojo de um conjunto de ações centralizadoras na área da educação, procurando estabelecer medidas que padronizassem o sistema de ensino, uma vez que o governo estadual regulamentava o ensino de forma a prescrever a mesma orientação metodológica e disciplinar para todas as escolas. Como parte dessa política centralizadora criou-se, em 1908, o Departamento de Ensino, que passou a controlar todos os serviços referentes à instrução pública.

Segundo a reforma executada a partir de 1908, o ensino primário seria ofertado em escolas isoladas diurnas e noturnas (para os alunos acima de 12 anos), nas escolas rurais e nas escolas reunidas, com duração de três anos, nos grupos escolares e na Escola Modelo, com duração de quatro anos. Os alunos que concluíssem o curso de três anos e quisessem ingressar no ensino secundário precisariam cursar o quarto ano no grupo escolar. Dessa forma, considerando que durante a Primeira República os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano em todo o Brasil (SAVIANI, 2004) e que a oferta do curso primário de quatro anos, pré-requisito para o ingresso no curso secundário, no caso do Espírito Santo, restringia-se ao “Gomes Cardim” e à Escola Modelo, ambos localizados na cidade de Vitória, deduzimos que esse modelo de organização do ensino representava mais um, dentre inúmeros outros, obstáculos ao acesso e à continuidade da escolarização.

Instituído pelo Decreto n. 166 de 5 de setembro de 1908, o grupo escolar “Gomes Cardim”, seguindo o modelo paulista, deveria adotar a mesma ordenação administrativa e didático-pedagógica da escola modelo Jerônimo Monteiro⁵. No ano seguinte, nova regulamentação da instrução pública manteve a

⁵ Art. 1º Fica criado um grupo escolar nesta capital, destinado a educar e instruir crianças de ambos os sexos, subordinado ao regulamento da escola modelo. (ESPÍRITO SANTO, 1908).

subordinação dos grupos escolares à escola modelo reiterando as ideias da pedagogia nova na formulação das suas diretrizes pedagógicas: “as lições sobre qualquer matéria serão cingidas ao programa e serão praticas e concretas, essencialmente empíricas e com a exclusão completa das regras abstratas” (ESPÍRITO SANTO, 1909c, p. 6).

O entusiasmo das autoridades locais com a implantação da escola modelo e do grupo escolar era tanto que em outubro de 1908 o presidente do Estado aprovou um decreto suprimindo as escolas isoladas da capital. Nesse decreto lia-se:

Considerando que, em face da reorganização que se está operando no serviço da instrução pública do Estado, não convém que continuem a funcionar escolas isoladas nesta capital, desde que a instrução está sendo facultada na escola Modelo, no grupo e nas escolas reunidas nocturnas. (ESPÍRITO SANTO, 1909a).

Evidentemente, essa medida não entrou em vigor, pelo simples fato de que a cidade com seus inúmeros lugarejos de difícil acesso e baixa densidade demográfica não poderia prescindir das escolas isoladas. Isso sem contar que apenas um grupo escolar fora efetivamente criado em todo o estado.

Pelo exposto, percebe-se que apesar do ímpeto das disposições oficiais e das novidades teórico/práticas apresentadas nas linhas gerais da reforma Cardim, a criação dos grupos escolares capixabas caracterizou-se pelo imprevisto, sinalizando a debilidade e a ambiguidade das ações do governo estadual na área da instrução pública. As marcas do imprevisto encontram-se impressas, por exemplo, no relatório da inspetoria geral do ensino (ESPÍRITO SANTO, 1909b), por meio do qual ficamos sabendo que o início das aulas no recém criado grupo escolar, provisoriamente localizado no prédio da escola Normal, ocorreu no dia 14 de setembro do ano anterior, portanto, com o ano letivo bastante adiantado.

Apesar dos elogios do inspetor geral ao trabalho desenvolvido pelo diretor do grupo escolar, o relatório registra a baixa frequência (média de 158 alunos para 206 matriculados), atribuída a dois fatores: a impropriedade do horário das aulas, ministradas entre oito e doze horas para permitir a compatibilidade de horários com o funcionamento da escola normal e a proximidade com a escola modelo, que também funcionava no prédio da escola normal.

Reconhecendo a precariedade das instalações destinadas ao funcionamento do “Gomes Cardim”, o inspetor geral da instrução pública informa que um prédio seria remodelado para atender às “exigências pedagógicas” (ESPÍRITO SANTO, 1909b, p. 14) condizentes com o ensino idealizado para os grupos escolares. Assim, no ano seguinte à sua criação temos notícia de que o grupo passara a funcionar na sede remodelada. Entretanto, apesar da mudança de endereço, o chefe de instrução pública que sucedeu Cardim reporta problemas com a estrutura física do prédio ao afirmar que “o edifício em que funciona o grupo, à rua Pereira Pinto n. 18, apesar das modificações nelle feitas, não corresponde às condições de hygiene e commodidade indispensáveis ao estabelecimento de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1910a, p. 10).

O relatório apresentado por Gomes Cardim não faz menção à existência de material pedagógico destinado ao grupo escolar. Já sobre o corpo docente, encontramos a seguinte informação:

Esse grupo dispõe dum corpo distinto de professores, e todos, irmanados pelo mesmo objectivo e visando um escopo único, vão se desempenhando da melindrosa tarefa com a dedicação que sós caracterizar o verdadeiro professor e correspondendo vantajosamente aos desígnios do governo (ESPÍRITO SANTO, 1909b, p. 14)

Ao analisarmos esse relatório, chamaram a nossa atenção a descrição econômica do funcionamento dos grupos escolares se comparado, por exemplo, com a minuciosa descrição das atividades desenvolvidas na escola modelo, bem como a forma idealizada como se encontram descritas as atividades docentes. Em nossa leitura, esses dois aspectos sinalizam o imprevisto e a precariedade no processo de criação do grupo escolar no Espírito Santo. Em outros termos, explorando a noção bastante difundida de que essas escolas, vistas como palácios da propaganda inicial da república brasileira, simbolizavam projetos de mudança para a instrução pública, pode-se argumentar que no contexto capixaba o palácio era de vidro, espelhando a fragilidade das políticas locais para a instrução pública.

Assim é que no primeiro relatório de governo do presidente Jerônimo Monteiro (ESPÍRITO SANTO, 1908), encontramos o registro do aumento do número de matrículas e da frequência média nas escolas primárias da

capital de 710 e 572 alunos (antes da reforma), para 932 e 867 alunos, respectivamente, naquele ano⁶. Logo em seguida, porém, deparamo-nos com duas afirmativas intrigantes quando combinadas com o crescimento das matrículas. A primeira delas diz respeito ao montante da despesa efetuada

[...] devido as primeiras installações, ás adaptações de predios e aquisição de livros, objetos de estudo e mobiliario [uma vez que] as [...] escolas estavam, em geral, desprovidas de tudo: não obedeciam a programma ou a methodo, não tinham livros, moveis, objectos escolares, de accôrdo com as exigencias do ensino moderno (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 21)

A segunda afirmativa faz referência a “largas [...] reduções nas despesas com o pessoal investido dos encargos do serviço”, de forma que “tendo-se quasi duplicado o número de escolas e augmentado consideravelmente a matricula e a frequência, as despesas não sofreram grande alteração” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 21-22).

Na verdade, a leitura dos relatórios do governo Monteiro e também dos seus sucessores sobre a instrução pública, não revela variações quanto à valorização discursiva da educação como base para o progresso, a lamúria com relação à escassez de verbas, a insuficiência dos esforços empreendidos e o conseqüente improvisado que geralmente caracterizava as iniciativas governamentais.

Pelos caminhos da equação descrita acima, apesar da criação do grupo escolar “Gomes Cardim” no ano de 1908 e da promessa da construção imediata de um prédio exclusivamente para abrigá-lo, somente em 1926 o presidente Florentino Avidos relata a construção de uma sede adequada ao seu funcionamento, com capacidade para 320 alunos. Na ocasião, Avidos lamentava as “condições ruins do antigo prédio”, e anunciava a inauguração do “[...] amplo edifício, especialmente construído, em excelentes condições pedagógicas e hygienicas, na Avenida Capichaba” para abrigar o “Gomes Cardim” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 22).

⁶ O recenseamento de 1900 informa que o Espírito Santo tinha 209.000 habitantes, para “o total de 5.049 alunos matriculados e 3773 frequentes” (Monteiro, 1910) nas escolas primárias existentes no estado.

Em 1908, porém, a julgar pelo relato que transcrevemos a seguir, o entusiasmo pela reforma liderada por Gomes Cardim parecia grande.

Esta reforma introduzida num estreitissimo periodo de dous meses, tem encontrado a melhor eccitação do publico, constituindo as novas escolas o centro de atração e de convergência da população infantil da nossa Capital. A ellas têm accorrido hoje até mesmo as creanças se achavam afastadas das escolas pela nenhuma confiança que o ensino nellas ministrado inspirava aos seus progenitores, que de preferênciã, as entregavam aos cuidados dos professores particulares existentes (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 20-21).

Em 1910, em tom mais realista, o presidente lastima as condições de instalação do grupo escolar cuja sede precisaria ser ampliada em função da “grande concorrência de alumnos” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 23). Para esse fim, o governo havia adquirido “por vinte contos de réis, o edificio a elle contiguo que, adaptado convenientemente, satisfará a necessidade actual” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 23).

Até o final do governo Monteiro os relatórios de estado dedicam pouco espaço aos grupos escolares, dado igualmente observado na série de relatórios presidenciais até o final da década de 1920. Por meio desses documentos, sabemos que em 1926 funcionavam regularmente no Espírito Santo “os grupos escolares ‘Gomes Cardim’, em Victoria, ‘Bernardino Monteiro’, em Cachoeiro de Itapemirim e ‘Marcondes de Souza’, instalado em Muquy em Julho de 1925” (ESPÍRITO SANTO, 1926, p. 23). Em 1927, porém, Avidos faz ressalvas ao afirmar que

Funcionaram, no anno passado, com regularidade e frequencia, os grupos escolares, com excepção do “Grupo Gomes Cardim”, desta Capital, cujos trabalhos foram prejudicados pelas condições ruins do antigo predio. Em Novembro, porém, foi inaugurado o amplo edificio, especialmente construído, em excelentes condições pedagogicas e hygienicas, na Avenida Capichaba, onde se acha funcionando regularmente, este anno, o referido Grupo [...] (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 22).

Inversamente proporcional ao pequeno número de grupos escolares existentes revela-se o entusiasmo pelo modelo idealizado de ensino por eles representado. A força dessa representação pode ser lida nas palavras do presidente Florentino Avidos:

É incontestável que o Grupo escolar é a melhor escola primária. Os seus resultados, sejam os que dizem respeito á eficiencia do ensino e sua methodica distribuição, sejam os referentes á disciplina, assídua fiscalisação e vigilância das classes, são grandemente compensadores e indiscutivelmente muito mais profícuos que os auferidos na escola isolada (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 73).

Entretanto, tantos louvores às qualidades intrínsecas dos grupos escolares não se mostraram capazes de alavancar investimentos visando a sua propagação por todo estado. Embora reconhecendo que seria lógica a criação dessas instituições de ensino em regiões mais populosas, Avidos admite que a expansão dessas escolas só se concretizaria por meio de “uma acção lenta do Governo, attendendo-se a que as despesas que ela exigiria seriam por demais superior ás forças do orçamento estadual” (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 73).

Podemos, afirmar, portanto, que no Espírito Santo os grupos escolares, mesmo permanecendo como representação de um ideal para qualificação da instrução primária, tiveram enorme dificuldade de propagar-se durante a primeira república. Como dissemos anteriormente, acreditamos que esses limites à disseminação regional dessa prestigiada instituição de ensino podem ser explicados, dentre outros fatores, pela ambiguidade das políticas para a educação no contexto da economia local baseada na monocultura cafeeira, cuja força se fazia sentir nas ações empreendidas pelo governo estadual.

Nesse ponto, deve-se levar em conta também os problemas enfrentados pelo próprio movimento reformador paulista que, segundo Saviani (2007, p. 166), experimentara um processo involutivo durante a primeira república, processo esse associado à “consolidação de domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da república dos governadores”. Dessa forma, ele conclui que no cenário da educação brasileira, e o Espírito Santo não foi exceção,

seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomarem-se as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a revolução de 1930 (SAVIANI, 2007, p. 166)

Os grupos escolares no processo de constituição da oferta do ensino primário no Espírito Santo: ecos da Reforma Cardim

Embora o discurso da valorização da educação como base para o progresso estivesse presente na cena capixaba desde o século XIX, o governo Jerônimo Monteiro constituiu um marco na história do Espírito Santo, quando propôs como meta a modernização da vida local, por meio de investimentos que abrangeram, dentre outros:

abertura de estradas, fomento da produção agrícola, melhoria dos rebanhos bovinos, construção da usina de açúcar Paineiras - ao tempo considerada a melhor do Brasil - **desenvolvimento do ensino público** e melhoria do aparelho administrativo (OLIVEIRA, 1975, p. 419, grifo nosso).

Oliveira aponta ainda como indícios do progresso que se instaurava na capital do estado a dotação de serviços de água, esgotos, luz e bondes elétricos, além de importantes obras que compunham o plano geral de desenvolvimento urbano.

Uma outra face do progresso em marcha foi a primeira greve operária deflagrada em Cachoeiro de Itapemirim, terra natal de Jerônimo Monteiro, pelos trabalhadores da construção da estrada de Ferro Sul do Espírito Santo cujos salários estavam atrasados. De acordo com Oliveira (1975), que cita como fonte o jornal d'*O Cachoeirano*, a manifestação que reuniu aproximadamente 800 trabalhadores acampados durante dois ou três dias, embora pacífica, “preocupou o Governo Estadual que, cautelosamente, solicitou [e foi atendido] o auxílio de forças federais” (p. 420). Ao final, os operários resolveram retornar ao trabalho mediante o recebimento de parte do que lhes era devido.

No contexto descrito acima, não fica difícil perceber as relações estabelecidas entre a oferta da instrução pública e as aspirações de ordem e progresso, expressas na perspectiva assumida por Jerônimo Monteiro no que se refere à educação. Nas palavras do presidente seria “de fecundos resultados” para o desenvolvimento do estado “dar ao serviço da instrução pública uma organização definitiva, séria, sem dependencia das questões políticas⁷” (ESPÍRITO SANTO, 1908, 22). Dessa forma, ele argumentava que o professor poderia ser,

[...] dora vante, o produto de mérito, do preparo, da aptidão intellectual e moral, deixando der ser, como até aqui, um effeito da política, um instrumento dos partidos [...]. Penso que deve soffrer uma revisão sábia, intelligente e justaa tabella de vencimentos dos professores de modo que lhes seja facil empregar a actividade, exclusivamente, á nobre missão de educar [...] (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 22-23)

A idéia de valorização da docência somava-se às mudanças propostas pela reforma Cardim para a organização e o funcionamento das escolas visando a sua qualificação pedagógica. Dessa forma, como indicamos anteriormente, a Escola Modelo funcionava como eixo irradiador de teorias e práticas pedagógicas que deveriam ser reproduzidas nos ambientes dos grupos escolares.

Em nossa leitura, pelo menos quatro fatores contribuíram para que os grupos escolares não ocupassem plenamente a centralidade do lugar a eles atribuídos no modelo paulista. O primeiro deles diz respeito às condições precárias de funcionamento do “Gomes Cardim”, que deveria servir de modelo para o resto do estado. Um segundo fator fala dos poucos recursos disponíveis para o financiamento da educação. Em terceiro lugar, evidencia-se a precariedade da formação e da prática de professores,

⁷ A pretensa neutralidade da educação alardeada por Monteiro não impediu que escolhesse o salão da escola modelo para sediar aquilo que Novaes (197-) descreve maior relevância [no início do seu governo]: a fundação do partido republicano Espírito-Santense, que reunia todas as correntes partidárias do tempo” (p. 370). Segundo a autora, nessa reunião o presidente conclamou todos os capixabas à união, convidando os presentes “a sopitar qualquer sentimento de hostilidade e de paixão particular do passado, e lançar sobre esse um véu de esquecimento, a fim de formar uma legião combatente pelo progresso do Espírito Santo” (p. 370).

uma vez que a própria escola normal capixaba se encontrava em processo de consolidação. Por último, mas obviamente não menos importante, destacamos a economia regional predominantemente agrícola movida pela monocultura cafeeira, na qual os caminhos da industrialização se desenhavam em ritmo lento rumo à promessa do desenvolvimento.

Assim, Cardim discorria com grande entusiasmo sobre o modelo de escolas reunidas (por ele definidas como grupos escolares reduzidos) implantado em Cachoeiro de Itapemirim e das 127 escolas isoladas espalhadas pelo Espírito Santo nas quais se empregava “o ensino analytico intuitivo de accordo com os principios, methodos e processos da pedagogia moderna” (ESPÍRITO SANTO, 1909b, p. 15).

Posteriormente, mesmo avaliando o grupo escolar como “a melhor escola primária” (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 73) o então presidente do Espírito Santo considerava que seria desastroso prescindir das escolas isoladas

[...] pela razão fortíssima de que a população do estado acha-se disseminada por logares afastados uns dos outros, em grandes distancias, sem meios de comunicação e transporte faceis. A esses nucleos de população somente a escola isolada pôde levar os benefícios da instrução (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 73).

Como aconteceu em diferentes estados brasileiros, a disseminação de grupos escolares pelo Espírito Santo ampliou-se a partir da década de 1930. Das 25 instituições desse tipo existentes no estado em 1936, passou-se a 52 em 1939 e a 69 em 1940. Observa-se, entretanto, que essa significativa expansão foi acompanhada pelo crescimento das escolas isoladas que passaram de 127 providas em 1908 (ESPÍRITO SANTO, 1909b) para 829 na década de 1940, enquanto os grupos passaram de três em 1926 para 69 em 1940⁸.

⁸ Sobre a expansão dos grupos escolares no Espírito Santo ver Ferreira (2000). A história dos grupos escolares no espírito Santo. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164_viviane.pdf>. Acesso em ago. 2012.

O Grupo Escolar “Gomes Cardim” e a modelização do ensino primário capixaba

Como vimos, inicialmente o Grupo Escolar localizou-se no prédio da Escola Normal, vizinho ao palácio do governo, onde também funcionavam a Escola Modelo e a Inspetoria Geral do Ensino. Deve-se observar que tanto o palácio como a escola Normal, ambos situados na parte alta da cidade de Vitória, compunham o conjunto arquitetônico de construções que abrigavam os principais órgãos da administração pública local, cuja localização nuclear projetava o seu exemplo e influência a sociedade capixaba (SIMÕES, SCHWARTZ, FRANCO, 2008).

Sobre a orientação pedagógica seguida pelas escolas capixabas, vale a pena destacar o apego de Gomes Cardim ao método analítico, ao descrever a sua presença “como uma verdade irrefragável em todas as escolas públicas” (ESPÍRITO SANTO, 1909b), o que não deixa de ser surpreendente tendo em vista o pouco tempo de implantação da reforma do ensino por ele coordenada, e mesmo as dificuldades apontadas pelo próprio inspetor geral para livrar os professores “dos vícios contrahidos pelo methodo de soletração ou pelo da syllabação” (ESPÍRITO SANTO, 1909b, p. 16).

Outro aspecto destacado no processo de escolarização a prática de exercícios físicos, militares destinados aos meninos e a ginástica dirigida às meninas. Buscava-se também despertar entre os alunos o sentimento de cívico, com base na rememoração de grandes feitos e grandes personagens da história celebrados em comemorações cívicas.

Essas comemorações têm-se feito por meio de sessões, nas quaes o professor profere uma allocução adequada ao assunto e em seguida os alumnos recitam poesias e trechos allusivos e cantam os hymnos nacional, espirito-santense, da bandeira e da República e canções patrióticas [...]

Há uma parte da comemoração que é escrita e na qual os alumnos copiam trechos e fazem mesmo pequenas composições dictadas pelos professores sobre o factio que se solemniza.

Esses trabalhos são inseridos depois nas columnas de pequenos jornaes escolares - A Pátria e a Escola, órgãos da Escola Modelo e do grupo escolar (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 59).

Tanto as práticas do exercício como as solenidades cívicas visavam a preparação do espírito infantil para o estudo, “facilitando-lhe a compreensão” (idem, p. 59) das lições ensinadas, de maneira que se submetesse “alegremente à disciplina escolar”, “simpathisando-se com a escola” (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 59).

Outro componente enfatizado foram os trabalhos manuais. Em novembro de 1908 aconteceu uma exposição, na qual foram apresentados 516 trabalhos produzidos por estudantes da Escola Normal, da escola modelo, do grupo escolar e das escolas noturnas. Na visão do reformador, essa iniciativa afirmava “[...] a importância da orientação dada ao ensino actual que recebeu o influxo da preocupação dominante de torná-lo eficaz e útil e essencialmente pratico” (Relatório Cardim, 1909, p. 12). Ao que tudo indica, entretanto, o decantado sentido prático do ensino resumia-se às prendas domésticas, uma vez que foram expostos “trabalhos de agulha, preocupando-se especialmente com os pontos, pospontos, alinhavos, bainhas, cerzaduras, remendos, vestidinhos, etc.” (ESPÍRITO SANTO, 1909b, p. 12).

Tendo em vista a localização inicial da escola modelo e do grupo escolar Gomes Cardim no prédio da escola normal, essa não foi a única atividade em que as duas escolas aparecem associadas. Há indícios, no entanto, de que as duas instituições não contavam com as mesmas condições de funcionamento. Com relação aos docentes, por exemplo, observamos que o mapa de trabalhos letivos registra o licenciamento de apenas uma professora, pelo período de 30 dias, indicando a sua substituta. Já no caso do grupo escolar, registram-se quatro licenciamentos e a remoção de uma das professoras, provocando a junção dos terceiros anos das seções masculina e feminina e nova alocação de docentes para as duas seções do segundo ano. (ESPÍRITO SANTO, 1910a).

Em conclusão, tendo em vista a precariedade das instalações físicas, a instabilidade do corpo docente e a pouca ênfase ao primeiro e único grupo escolar existente na capital do estado observada nos relatórios de governo, argumentamos que a escola modelo capixaba, cujo papel seria funcionar

como centro irradiador de inovações pedagógicas, estendendo-as a outras instituições escolares, absorveu em grande parte a atenção das autoridades locais e os poucos recursos destinados ao ensino primário no início do século passado, restando aos grupos escolares a representação de um simbolismo que, na prática, tendeu a esvaziar-se quantitativa e qualitativamente.

Referências

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

_____. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-253.

COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1974.

NOVAES, Maria Stella de. **A história do Espírito Santo**. Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, [197-].

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval, ALMEIDA, Jane Soares de, SOUZA, Rosa Fátima de, VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva, Schwartz, Cleonara Maria, FRANCO, Sebastião Pimentel. A dênese, a implantação e a consolidação da escola normal no Espírito Santo. In: ARAUJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do império à república**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel: ensaios sobre as raízes do imaginário político brasileiro**. Vitória: SPDC/UFES, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

Fontes

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Espírito-Santense em 24 de setembro de 1908 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Victoria: Papelaria e Typographia Nelson Costa, 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo pelo Director da Instrução Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908**. Victoria: Typ e Papelaria Modelo, 1908a.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Victoria: Imprensa Oficial, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 197, de 10 de outubro de 1909. Suprime as escolas isoladas desta capital e dispensa os respectivos professores que não tenham sido aproveitados na nova organização do ensino. Victoria: Typ Nelson Costa, 1909a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909**. Victoria, Imprensa Oficial, 1909b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 230, de 2 de fevereiro de 1909. **Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária**. Victoria: Typ Nelson Costa, 1909c.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 23 de setembro de 1910 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: Imprensa Estadual, 1910.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro pelo Inspector Geral de Ensino Dr. Deocleciano Nunes de Oliveira em 30 de julho 1910. Vitória: Imprensa Estadual, 1910a.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1911 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: Imprensa Oficial, 1911.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Exposição sobre os negócios do Estado apresentada [por] Jeronymo de Souza Monteiro em 23 de maio de 1912. Vitória, S.I., 1913.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1925-1928: Avidos) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de abril de 1926 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: S. I., s.d.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1925-1928: Avidos). Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 30 de abril de 1927 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: S. I., s.d.

ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1925-1928: Avidos). Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de junho de 1928 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: S. I., s.d.

Escola básica: condições concretas de existência

Anna Maria Lunardi Padilha¹

Elisângela de Fátima Pedroso Braga²

RESUMO

Este artigo se propõe a abordar questões relativas à função social da escola, com base num trabalho de campo que envolveu entrevistas com profissionais - diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras - de escolas públicas em região urbana e rural de uma cidade localizada no interior de São Paulo. O estudo foi ancorado em duas referências teóricas principais: Lev Vigotski e Dermeval Saviani. Da perspectiva histórico-cultural, os processos humanos só podem ser compreendidos pela consideração das condições concretas de vida, visto que o desenvolvimento psicológico é de natureza social, histórica e cultural. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o domínio da cultura é instrumento indispensável para a participação social e política das massas. A análise das entrevistas focalizou dois campos de sentido que permearam as falas das profissionais: sentidos atribuídos à função da escola e aqueles relativos aos modos de organização do trabalho na unidade escolar. Os achados apontam para algumas contradições que estão presentes na multiplicidade de relações vividas pelas entrevistadas. Seus enunciados tanto revelam quanto ocultam conhecimentos e contradições da e na escola, assim como destacam desafios e sentimentos igualmente contraditórios. A respeito da baixa qualidade da aprendizagem, elas aludem a várias fontes: problemas dos próprios alunos ou de suas famílias; a estrutura da rede de ensino e as formas de avaliação externa; a formação insatisfatória dos professores; as exigências externas e o caráter compulsório da realização de projetos alheios aos interesses da escola.

Palavras-chave: Educação Básica. Função da escola. Organização do trabalho docente.

¹ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, SP. E-mail: anapadi@terra.com.br.

² Mestre em Educação e diretora de Escola Pública Municipal de Piracicaba, SP. E-mail: braga.elis@terra.com.br.

ABSTRACT

This paper is intended to approach issues relative to the social function of school education, based on a field work that involved interviews with professionals - principals, pedagogical coordinators and teachers - from public schools in urban and rural areas of a town located in Sao Paulo State. The framework for the study encompassed two main theoretical references: Lev Vigotski and Dermeval Saviani. From the historical-cultural perspective, human processes can only be understood under the consideration of concrete living conditions, given that psychological development has a social, historical and cultural nature. From the perspective of historical-critical pedagogy, the mastering of culture is an indispensable tool for social and political participation of the masses. The analysis of the interviews focused on two fields of sense and meaning that permeated the professionals' speech: senses ascribed to the function of school and those related to the work organization in the school unity. The findings indicate some of the contradictions that are present in the multiplicity of relationships experienced by the interviewees. Their enunciations uncover as well as conceal knowledge and contradictions of - and in - the school institution, also pointing to challenges and feelings that are equally contradictory. With respect to the low quality of learning, they allude to various sources: problems of the students or of their families; the structure of school system and the forms of external evaluation; the unsatisfactory process of teachers' formation; the external demands and the compulsory character of projects foreign to the school's interests.

Keywords: Elementary education. Social function of school. Organization of teachers' work.

A concepção de educação está profundamente vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir. Essa decisão, porém, não é individual nem depende da boa vontade dos profissionais. Já é antiga a meta da educação para a preparação para o trabalho e formação docente posta para essa finalidade; os esforços para formar professores tinham “o caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalho necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva”, como afirma Tonet (2010); algumas profissões não exigiam nenhuma formação e propagava-se que quem frequentasse a escola e se esforçasse,

por mérito, teria melhores oportunidades no mercado de trabalho. Sabemos quantas crianças, jovens e adultos foram expulsos da escola e da vida mesmo se esforçando!

O novo modelo produtivo - com advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa - foi exigindo especializações: era preciso aprender a pensar, resolver problemas novos, ser criativo, enfrentar circunstâncias não previstas. Novos discursos, novas resoluções. A questão é que há, apenas, uma aparente liberdade de escolha. Aprendemos a desejar nas condições concretas de vida social. É assim que nossa consciência se constitui. “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, afirma Bakhtin (1992a, p. 114).

No estágio atual em que se encontra a sociedade, a divisão do trabalho marca fortemente o lugar de quem deve saber mais para continuar dominando e de quem deve apenas saber o básico. A expressão “escola básica” não é neutra, nem ingênua. Interessante a análise de Noronha (2003) quando discute sobre a avaliação escolar submetida à avaliação pelo mercado. Explica a autora que o Projeto Educação para Todos, produzido como resultado da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtiem, 1990, objetivava ampliar a oferta de educação básica em todo o mundo visando à inserção no mercado de trabalho. Aparentemente - e enganosamente - a educação seria para promover a emancipação da classe trabalhadora. Um exame mais detido, no entanto, diz Noronha (2003, p.89),

revela que não existe uma preocupação com a universalização do ensino público e de outros direitos sociais. No caso da educação, trata-se de oferecer somente uma “cesta básica” de educação rarefeita, visando a tornar os indivíduos mais eficientes na condução e gestão de sua própria pobreza, bem como o controle dos conflitos.

Quanto à organização do trabalho didático, especificamente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, há uma visível disseminação de um conhecimento vulgar e simplificado - também “básico” - sob o discurso da “qualidade do ensino” ou “escola de qualidade”. Não é recente a discussão sobre o que venha a ser alfabetização e letramento, porém, quase sempre sem a densidade necessária. Neste texto não pretendemos nos aprofundar nessa questão, mas conclamar ao debate,

apontando, pelo menos, uma questão: à medida que a alfabetização foi secundarizada, tomada apenas como aquisição de um código e o letramento passou a ser especificado como o uso social da leitura e da escrita, os filhos dos trabalhadores (mesmo que muitas vezes sem trabalho) nem estão alfabetizados, nem letrados.

Mas que tipo de sociedade nós desejamos? Que educação? Qual o compromisso do professor com a sociedade e a educação desejadas? Os desafios impostos, a depender da direção assumida, são os de articular a escola com os interesses da classe dominada, ainda hoje impossibilitada de ter pleno acesso a todos os níveis de ensino e real domínio do saber acumulado pela humanidade, como desejou Gramsci (1979, p. 137) ao afirmar “[...] que uma escola de tendência democrática não pode consistir apenas em qualificar a classe trabalhadora”, mas, diz ele, “[...] por meio da educação escolar, que cada ser humano aprenda tudo o que for necessário para que possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

A escola e suas condições concretas de existência

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008a, p. 13)

A escola é uma instituição cujo papel vem se modificando no decorrer da história. Já foi um espaço de ocupação do tempo ocioso, na sociedade antiga ou escravista, e na medieval ou feudal. Nesses dois tipos de sociedade, a escola aparecia como educação complementar. A modalidade principal de educação para maioria da população, naqueles períodos, continuava sendo o trabalho. A educação acontecia no ato, no decorrer da própria vida, no processo de trabalho. Saviani (2008a) explica que, com o advento da era moderna, os meios de produção se deslocam da terra, enquanto atividade principal de produção, para atividades mercantis. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital. “Surge, então, uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a

indústria” (p. 95). Nessa nova sociedade, a classe dominante é a burguesia, a qual não tem tempo ocioso, “[...] é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (p. 96).

Para a classe burguesa, a escola, inicialmente, tem a finalidade de colocá-la no poder. A educação, portanto, deveria ser universalizada. Após o alcance desses seus objetivos, a finalidade da escola passa a ser pensada para perpetuar a organização da sociedade.

Ao pensar a escola como determinação social, Duarte (2006, p. 5-6) contribui com essa discussão e evidencia algumas das contradições que a constitui:

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dessa produção [...].

Essa contradição atingiu, na atualidade, uma forma particularmente aguda: por um lado, nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminuiu o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações de produção.

Saviani (2008b, p. 55) indica uma direção para ajudar a esclarecer algumas das indagações iniciais deste estudo, sobre a escola e o espaço que ela ocupa no processo de ensinar e aprender:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

É possível concluir que a escola, no contexto em que está inserida (e não podemos pensá-la desvinculada do contexto social), é um lugar de instrumentalizar as massas. Como diz Duarte (2001, p. 10):

[...] devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano.

Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais acontece nas relações sociais e é mediado pelo outro por meio da linguagem, signo por excelência. Os modos culturais de agir, de pensar, de se expressar são internalizações e podem ser entendidos como um processo de conversão para o plano intrapessoal, das experiências vividas no plano interpessoal. Segundo a abordagem histórico-cultural, passamos a ser nós mesmos nas relações concretas de vida com os outros homens. Diz ele:

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos por meio dos outros; essa regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nela situa a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente

lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Esse é o processo de formação da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa)

Para esse autor, o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, a escola deve propiciar à criança aquilo que lhe falta. O professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio de um outro mais experiente, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até determinado momento, o seu processo de desenvolvimento consolidado; mas também os processos que ainda estão ocorrendo, aqueles que estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O autor é enfático ao afirmar que a instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento. Ele diz que “[...] se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1993, p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto do da instrução. Ele não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. “Quando se está ensinando, se está apenas dando início à elaboração de um conceito (p. 237)”. Essas afirmações acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula.

Góes (2008, p. 418), ao tratar do que Vigotski (1993) nomeia de “ensino fecundo”, explica que “O trabalho de significação propiciado pelo ensino deve envolver a sistematização já no ponto de partida, mas ela não é o ponto de partida”. Por outro lado, é necessário que desde o início estejam presentes “rudimentos de sistematicidade dos conceitos”. Isso significa que a prática pedagógica, no espaço escolar - próprio para a sistematização dos conhecimentos, na mira de um ensino fecundo - “transforma o ato de pensamento encerrado no conceito e a abrangência das relações com o objeto no mundo” (p. 420). Os resultados, porém, não se apresentam regulares nem imediatos, a cada momento.

Problematizando a função da escola

Com o propósito de problematizar aspectos referentes à função da escola, apontando algumas das contradições presentes na multiplicidade de relações vividas - a partir do que disseram diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista - no decorrer do estudo, destacamos dois campos de sentido do conjunto dos achados: os sentidos atribuídos à função da escola e os referentes ao modo de organização do trabalho dessas profissionais na unidade escolar. Não nos parece possível, pela concepção teórica aqui assumida, desvincular um campo de sentido do outro, uma vez que quem fala também desenvolve um trabalho na escola.

Nos limites deste texto, destacamos alguns momentos de interlocução entre a segunda autora deste artigo (BRAGA, 2011) e uma das profissionais, a diretora Lívia, conscientes de que nem tudo poderia ser dito e que vazios existiriam, como em todo discurso. A escolha desses enunciados dentre tantos outros registrados deveu-se ao entendimento de os dizeres de Lívia serem representativos das questões aqui abordadas.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Captar o movimento não é tarefa fácil, principalmente quando se tem a intenção de compreender os significados atribuídos por nós, articulando-os com os significados atribuídos pelas profissionais entrevistadas. A compreensão não é transparente e nem os sentidos se esgotam, se assumimos os ensinamentos de Bakhtin (1992b).

Lívia atua como diretora da escola da região oeste do município, desde março de 2009. Sua história como profissional de educação inicia-se em 1999, quando, aos dezoito anos, por meio de concurso público, assumiu a sua primeira turma numa escola rural no Município. Em 2000, participando do processo de remoção, começou a dar aulas em uma escola da periferia da cidade, onde permaneceu até 2008. No ano seguinte assumiu a função de diretora de escola em caráter de substituição e, em seguida, em caráter efetivo. Com habilitação no magistério, tendo cursado Psicologia e Pedagogia, não se recorda de quando pequena sonhar em ser professora e conta que não sabia o que era ser professora até assumir sua primeira sala de aula. Convidada a falar sobre a escola pública, Lívia diz:

Quando eu penso em escola o que vem na minha cabeça é: lugar de ser humano, lugar de relacionamento humano, lugar de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento.

E seu trabalho na escola, Lívia? Como está organizado? - foi questionada.

Emprego as funções de fazer com que a criança e com que as pessoas da escola cresçam, evoluam, e se desenvolvam. Como que eu, enquanto diretora, faço isso? Eu tento no meu dia-a-dia enxergar a escola como um todo, eu enquanto diretora, eu me sinto muitas vezes sobrecarregada porque apesar de eu tentar enxergar tudo pra tudo funcionar, pra que haja esse desenvolvimento, essa aprendizagem, eu às vezes acho que eu enquanto diretora eu não consigo articular todos esses espaços, todas essas coisas, todos os segmentos dentro da escola, professores, funcionários, a sala de aula, o intervalo, o orientador de aluno, a merenda, a comunidade, eu ainda acho muito difícil articular tudo isso, e por eu não ter tido essa experiência antes [...] eu nunca tinha vivenciado isso, então eu estou vivenciando há pouco tempo, então pra mim é ainda difícil articular tudo isso, mas eu tento enquanto diretora pra esse lugar se tornar um lugar de desenvolvimento, de aprendizagem, de relação humana, eu tento enxergar tudo isso e articular tudo isso, nos espaços que eu tenho de reuniões, de avaliação, os quais são poucos, são duas reuniões durante o ano, nas reuniões que eu faço com cada segmento pra essa escola funcionar. (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras do artigo.)

Incentivada a falar sobre sua rotina em um dia de trabalho, Lívia inicia seu relato dizendo que planeja a sua rotina registrando-a em um papel, constando todos os itens por ordem de prioridade, mesmo sabendo que nem tudo será contemplado naquele dia; afirma que de tudo o que é planejado quase nada é efetivado: “Chega no final do meu dia e a impressão que eu tenho é de que eu não fiz nada, daí chega no outro dia, eu estou com a mesma lista, e essa mesma lista às vezes dura um mês, eu vou conseguir dar o “tique” na última coisa da lista só no dia que é pra entregar”.

Vários são os fatores descritos por Lívia para que as atividades planejadas não sejam realizadas, desde uma criança machucada que precisa ser por ela atendida devido à falta de funcionário, problema com o intervalo que está sendo conduzido por uma estagiária, falta de água, entre muitos outros problemas.

Outro aspecto demonstrado por Lívia é a sua preocupação sobre as atribuições do diretor de escola:

Eu acredito que seja o papel do diretor o papel pedagógico, o administrativo também, mas o mais importante é o pedagógico, porque daí quando se fala em aumentar uma nota do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], você está preocupada com o pedagógico, você não está preocupada com o administrativo, lógico que você tem que administrar de uma forma que a escola funcione, que se proporcione conhecimento, aprendizagem, a criança ande, tem que estar tudo organizado, mas você perde muito tempo nessa organização, e daí o pedagógico vai ficando onde? (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

No final da entrevista, ao ser questionada sobre sua maior preocupação como diretora de escola, Lívia diz:

A minha maior preocupação é não conseguir fazer essa escola ser uma escola como eu penso que deva ser, a minha preocupação é ficar quatro ou cinco anos e as coisas se cristalizarem de uma forma como estava cristalizado quando eu cheguei, eu percebo algumas mudanças, poucas, mas eu sei que se eu não tiver cabeça para não entrar nessa rotina, nesse cotidiano, que vai comendo a gente, a coisa vai continuar como está, porque se eu continuar com a minha rotina do jeito que está sendo esses dias, do jeito que está sendo desde que eu entrei nessa escola, essa escola vai continuar a mesma. A mesma qual? [...] as pessoas entravam, tomavam café, os pais entravam e iam direto na cozinha, as mães eram convidadas pra almoçar lá dentro da escola, e agora elas podem ir até a porta [...] nos primeiros

dias que eu cheguei na escola, tinha 120 pais indo lá na classe buscar a criança, e iam no banheiro, e voltavam, e daí quando eu coloquei que a gente ia fazer a saída das crianças, que ia chamar as crianças e tudo mais, pra isso eu tenho que ter funcionário, coisa que eu não tenho, a estagiária ou o zelador fica fazendo a saída das crianças, nesse primeiro momento, Nossa Senhora! Quem é que está entrando na escola e está mudando tudo isso? Pode não ter sido o caminho, mas pra resolver tudo de momento, foi aquilo, agora, nas reuniões que eu estou explicando o porquê disso, o porquê daquilo, e agora o fundamental foi pra lá, e o portão fica trancado, por quê? Para a criançada não escapar, se eu deixar o portão escancarado como sempre ficou, logo eu vou buscar criança lá na avenida, então, está complicado, então a minha maior preocupação é fazer essa escola funcionar como escola, não como um lugar qualquer, pra isso a gente tem feito algumas ações, foi discutido com os pais nas reuniões a função da escola, qual é a função da família? Qual é a função da escola? O que é o trabalho aqui na escola. Os pais não conhecem, eles pensam que eles largam os filhos deles lá no Maternal I e o filho dele fica lá o dia inteiro sem fazer nada, então a professora tem que explicar o que faz, a rotina da escola, isso não existia até então, as coisas eram muito, assim, muito para o lado pessoal, as pessoas adoravam a diretora que estava aqui, ela tinha um carisma, assim, porque ela lidava dessa forma com a população, com o lado pessoal e não com o lado profissional (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

Os dizeres de Lívia apontam para sua compreensão sobre a função social da escola. Para ela a escola é um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, um espaço de formação para todos que estão inseridos dentro da escola articulando essa função com a que seria a sua: a intenção de fazer com que a criança e as pessoas da escola cresçam, evoluam e se desenvolvam.

Durante toda a entrevista seus dizeres estão carregados de angústia e preocupação com medo de não conseguir tornar a escola um espaço de

aprendizagem. Sua preocupação é ficar na escola por quatro ou cinco anos e as coisas se cristalizarem de uma forma como estava cristalizado quando ela assumiu a unidade.

Outro aspecto importante trazido por Lívia é a sua função enquanto diretora: centrada no papel pedagógico, sem desconsiderar o trabalho administrativo, não desvincula nem separa o que seja função da escola e dos profissionais que nela atuam. Há um empenho em compreender a sua função dentro da unidade escolar. Silva Junior (1994) nos alerta que para que não aconteça o fracasso da administração escolar é necessário

[...] entender em que consiste a essência mesma do ato educativo; que condições devem necessariamente se apresentar para que se evidencie a realização da educação. Assegurar a presença dessas condições constituirá então, o critério de legitimidade da ação administrativa na educação. Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa, o que significa, finalmente, a necessidade de o administrador dominar a natureza do processo educacional. (SILVA JUNIOR, 1994, p. 75).

Outros enunciados de Lívia, em outros momentos da entrevista, apontam a atenção da diretora em relação à esfera pedagógica, principalmente quando define a discussão da proposta pedagógica como aspecto central da reunião de avaliação semestral. É preocupante pensar em uma proposta pedagógica elaborada e não socializada, porém, infelizmente, a intenção não está desvinculada do ato de produção. As condições de trabalho vivenciadas por Lívia e seu pouco tempo de atuação na unidade dificultam a materialização de suas propostas. Mas não seria justamente essa uma das muitas contradições que fazem parte da vida e da escola? O discurso desta profissional da educação indicia a importância que atribui à articulação de suas múltiplas atribuições e chega mesmo a enunciar que suas referências para ser diretora e coordenadora-pedagógica têm estreita relação com sua experiência de professora. Buscamos referências em nossa história de vida. Assim como não há história da função da escola de hoje, sem a história da função da escola de ontem com projeções para a escola de amanhã.

Lívia fala muito da escola como um espaço de aprendizagem, sendo uma fala recorrente entre os profissionais da educação, tanto nos escritos

sobre escola como nas reuniões pedagógicas, promovidas ou não pelas instâncias públicas. Se a escola é um espaço de aprendizagem, o que se deve aprender nela? Não chegamos a essas questões, mas as discussões teóricas sobre a função da escola estão anunciadas por essa profissional juntamente com sua responsabilização por isso: “A minha maior preocupação é não conseguir fazer essa escola ser uma escola como eu penso que deva ser”. Chegamos a nos perguntar se, algumas vezes, ou mesmo muitas vezes, os profissionais da educação não se sentem culpados porque a escola não consegue ser o que se objetiva para ela. Há uma história de fracasso construída e que tem um poder simbólico forte: ora a culpa é do aluno, ora dos pais, dos professores, do sistema. E outra vez dos alunos, dos professores, dos pais...

Houve um tempo no qual os alunos que não aprendiam eram culpados por isso, ou seja, não possuíam “dons” e a causa do fracasso era justificada nas características individuais (nas suas aptidões, na sua inteligência e nos seus talentos). Soares (1994) define esta explicação para o fracasso escolar como “ideologia de dom”. É uma forma de dizer que todos os alunos estão tendo os mesmos direitos, a igualdade de oportunidade está sendo garantida para se alcançar sucesso e ascensão social e os que não conseguem são responsáveis por isso, pois a concretização da aprendizagem depende das características individuais. Nesta perspectiva a escola não é responsável pelo fracasso de seus alunos. Depois o fracasso escolar foi justificado pela ideologia da deficiência cultural (ibidem). Aqui se acredita que as condições de vida de que gozam as classes sociais, os graus hierárquicos, interferem no processo de formação. Novamente o fracasso recai sobre o aluno, pois ele é portador de desvantagens culturais.

Lívia não usa a expressão “fracasso escolar”, mas a preocupação de não conseguir fazer a escola ser um espaço de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento nos remete a pensar sobre um espaço de não aprendizagem, pelo menos daquilo que a diretora entende por função da escola.

Compartilhamos com Saviani (2008a, p. 14) o argumento de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Porém, se a escola não conseguir realizar a socialização do saber sistematizado produzido pela humanidade ela acaba contribuindo para a reprodução do modelo de sociedade que temos.

Mostrando uma realidade complexa, Lívia fala da responsabilidade do processo de ensinar e aprender e traz a família dos alunos, a equipe de trabalho e a Proposta Pedagógica elaborada.

A escola da região oeste tem história, uma história que começou a ser construída em 1982 quando foi inaugurada como Centro Polivalente de Educação e Cultura. Já a diretora Lívia começou a fazer parte desta história em março de 2009. Lívia lembra que antes de sua chegada: “[...] as pessoas entravam, tomavam café, os pais entravam e iam direto na cozinha, as mães eram convidadas pra almoçar lá dentro da escola [...] nos primeiros dias que eu cheguei na escola, tinha 120 pais indo lá na classe buscar a criança, e iam no banheiro, e voltavam”.

Lívia aponta que fez mudanças radicais e acrescenta que a estratégia utilizada pode não ter sido a melhor, mas que, agora, nas reuniões de pais, está explicando os motivos de tais mudanças.

Ao colocar regras para o acesso dos pais ao prédio da escola não desconsidera a importância da família no processo educativo. Em um dos momentos de nossa conversa, ela conta que aproximadamente 50% dos pais acompanham o processo educativo de seus filhos. Demonstra valorizar essa participação. Seus dizeres durante a entrevista também trazem elementos sobre a importância da família quando ela propõe uma discussão sobre os limites entre a função da família e a função da escola e a sua preocupação em explicar aos pais a rotina da escola e o que os alunos fazem dentro dela em todo o período escolar. Seus dizeres nos dão indício que para Lívia a escola não pode ser compreendida como uma extensão da casa e que a escola tem uma função social a ser cumprida e, para que isso aconteça, a escola precisa de uma organização - podemos entender que ela fala das regras e dos acordos.

A entrevista com Lívia nos traz muitos outros elementos para pensar a escola hoje, porém nos detemos nestes, aqui apresentados.

Considerações finais

Sem intenção de finalizar a discussão proposta para este estudo - o que seria impossível -, mas na tentativa de constituir uma síntese parcial, é possível afirmar, mesmo trazendo apenas alguns enunciados de uma das entrevistadas, que eles suscitam questionamentos acerca das dificuldades

enfrentadas pela escola básica. Esperávamos que nossa entrevistada abordasse as condições de vida da comunidade em que a escola se situa, lembrando que fez parte da pesquisa a caracterização do bairro e que constatamos as poucas condições de infraestrutura e o estado de pobreza em que vivem os alunos. Não captamos indícios de uma crítica ou análise da desigualdade social, da falta de acesso aos bens materiais a que os alunos, filhos da classe trabalhadora, teriam direito, nem um questionamento sobre o motivo pelo qual tantas famílias moram em condições tão precárias.

Os sentidos atribuídos pelas profissionais à função social da escola referem-se a situações concretas vividas por elas; suas vozes misturam-se às vozes dos outros que lhes foram constituindo; os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. Há a presença de outros discursos no interior do discurso (AMORIM, 2004). A escola é um lugar de socialização dos bens culturais construídos historicamente pela humanidade.

Ouvimos que a escola é *lócus* de aprendizagem, porém as entrevistadas enfatizaram a *não* aprendizagem dos alunos - e essa é uma preocupação constante. Apesar de se referirem à escola como espaço de aprendizagem, não foram indiciados, nos parece, conhecimentos sobre o que poderia ser entendido como “ensino fecundo”, mesmo sendo esse o desejo e o objetivo da escola, da forma como foi enunciada. A compreensão de que o desenvolvimento acontece em um ritmo distinto do da instrução; que ele não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna e que, quando se está ensinando, se está apenas dando início à elaboração de um conceito, como afirma Vygotski (1993, p. 237), poderia ser um caminho bastante profícuo na direção, tanto do que viemos afirmando sobre a formação humana e humanizada dos professores, quanto para um projeto de educação básica. Como já dissemos, essas reflexões acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula.

Os discursos das professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas tanto revelam quanto ocultam conhecimentos e contradições da e na escola, assim como destacam desafios e sentimentos igualmente contraditórios. Levantam hipóteses para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, buscando culpados: as famílias, os alunos, a estrutura da rede municipal, as avaliações externas, a formação dos professores, as exigências e a obrigatoriedade de executarem projetos externos à escola. Também denunciam os modos como as avaliações externas são colocadas para a rede de ensino,

e expõem mais uma contradição: o acesso à escola é garantido às crianças, mas muitas vezes o número de alunos em sala de aula excede o previsto pelo próprio documento que regulamenta o ensino público do município.

Há condições concretas desfavoráveis que atrapalham o funcionamento no interior da escola e impedem a realização de sua função. Mas a escola vista apenas “de dentro” é insuficiente para compreender a escola concreta - situada numa rede de instâncias de regulação e de poder.

Estamos longe de tornar a escola acessível para todos, no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos científicos que ganharam validade universal. Os enunciados das professoras apenas sugerem questões como essa, pois faltam a todos nós, profissionais da educação, conhecimentos mais densos que nos permitam aprofundá-las. Opor-se às teorias dominantes exige arsenal teórico consistente.

Os enunciados apontam que os alunos não estão conseguindo aprender o que lhes é ensinado, porém, em nenhum momento, nem Lívia nem as outras entrevistadas explicitaram os conteúdos que são de responsabilidade da escola ensinar, nem as práticas pedagógicas desenvolvidas. Identificamos que, de acordo com as entrevistadas, as condições de trabalho não são favoráveis para o alcance da finalidade apontada: “Quando eu penso em escola o que vem na minha cabeça é: lugar de ser humano, lugar de relacionamento humano, lugar de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento” (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

Mesmo denunciando as salas numerosas, o baixo-salário, os projetos externos que atrapalham as aulas, a pressão das avaliações externas, as aulas de reforço que são ministradas em horário regular de aula, a culpabilização pela falta de aprendizado recai com maior força nos próprios alunos e em suas famílias, sem, no entanto, abordar as causas desses problemas.

Se as entrevistadas assumem um compromisso com o ensinar e com o aprender do aluno, vinculando esse compromisso à função da escola, há fortes indícios de que falta o questionamento sobre que é desejável e o que é aprendizagem efetiva. Vêm obstáculos para o aprender, mas não têm dúvidas sobre esse processo.

Lembremos que, de acordo com Vygotski (1993, p. 236), a relação entre o ensino e o aprendizado não segue uma correlação temporal. A instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento: “Se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento”. O desenvolvimento

acontece em um ritmo diferente do ritmo da instrução porque não obedece a um programa escolar e não há coincidência entre esses dois processos. Quando o professor está ensinando, apenas está começando a elaboração conceitual. É incorreto, diz Vygotski, pensar que o tempo letivo coincide com o tempo da elaboração conceitual do aluno. O desafio pedagógico é justamente descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente da instrução.

Quanto à dinâmica do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, na mesma obra que subsidia esta reflexão, diz que:

Não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução - os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (VIGOTSKI, 1993, p. 462).

A elaboração dos conceitos científicos ou escolares vai modificando os conceitos espontâneos ou cotidianos. A cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo. Quanto mais os alunos aprendem na escola os saberes organizados, mais desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos.

Se concordamos que a escola é o lócus privilegiado de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, cabe a pergunta: e não é desses conhecimentos, em nível elevado, que os professores devem apropriar-se? De outra forma não será possível compreender a polêmica que se instala no campo da educação sobre a inclusão social e escolar ou a igualdade étnica; em outras palavras, não será possível a universalização do conhecimento.

Em suma, as entrevistadas sugerem “saber” o que ensinar e aprender, “saber” qual é a função da escola. Parecem não ter dúvida sobre isso. Este é um problema para pensar em mudanças.

Para a real transformação, é necessária uma ação coletiva, intencional, específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretende alcançar. Continuar pesquisando e analisando o que caracteriza a sociedade capitalista, o significado da escola básica nesse contexto e o cotidiano da sala de aula é nosso compromisso.

Diante da questão de base da educação - que sociedade queremos? - o desconhecimento ou o conhecimento parcelado da filosofia e da filosofia da educação, da história e particularmente da história da educação, e, enfim, das ideias pedagógicas é uma lacuna séria que compromete a formação humana do professor e os objetivos da educação e da escola. Estamos, ainda, organizados de modo a atender aos interesses da classe dominante, o que determina nossa prática pedagógica e nosso descontentamento constante como educadores. À medida que nos aprofundarmos nos estudos sobre o humano do homem, chegaremos às raízes da desigualdade e, só assim, deixaremos de ser ingênuos - teórica e praticamente.

Como afirma Tonet (2010), “é preciso conhecer a realidade social concreta, aí implicada a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje”.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BRAGA, E. F. P. **Escola pública, que escola é essa?** 165 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba- São Paulo, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a12v32n3.pdf>>. Acesso em: 5 Jun. 2012.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: Peres, E., Traversini, C., Eggert, E. Bonin, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura.** Anais do XIV ENDIPE, 2008. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 414-426.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

NORONHA, Olinda M. Da avaliação escolar à avaliação pelo mercado In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 75-97.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA Jr., C. A. **A escola pública como local de trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TONET, I. **Educação e Formação Humana.** Disponível em: <www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pdf>. Acesso em: 2 de junho de 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v. II. Madrid: Visor, 1993. p. 127-142.

_____. **Obras Escogidas,** v. III. Madrid: Visor, 1995, p. 139-168.

A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos

*Sonia Lopes Victor*¹

*Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado*²

*Fabiana Alvarenga Rangel*³

*Davidson Nunes Raymundo*⁴

RESUMO

O presente artigo trata da produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. Essa produção foi elaborada como parte da pesquisa intitulada “A criança com deficiência: um estudo sobre a infância, cultura e subjetividade”, que investiga os processos constitutivos das infâncias dessas crianças, tendo como foco suas vidas cotidianas com os seus familiares, nas suas comunidades, e seus processos de escolarização concebidos como fundamentais para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades. Para tanto, tomamos como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, a partir dos autores da abordagem histórico-cultural, pois é na organização social e cultural que o sujeito encontra as possibilidades que alicerçam os seus processos de humanização e subjetivação. Além desse aporte teórico, trouxemos para discussão os estudos sobre a infância que estão sendo constituídos pelos teóricos que fazem parte do campo de investigação denominado sociologia da infância. Este estudo envolveu diferentes movimentos relacionados entre si, no entanto, neste artigo apresentaremos somente os dados de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, que contribuiu

¹ Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: sonia.victor@hotmail.com.

² Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: luczarina@yahoo.com.br.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: alvarengarangel.fabiana@yahoo.it.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. E-mail para contato: drayvini@gmail.com.

para a análise de três vias de investigação sobre a infância da criança com deficiência, a saber: nos textos históricos, legais e acadêmicos.
Palavras-chave: Deficiência. Infância. Subjetividade. Cultura. Criança.

ABSTRACT

THIS article deals with the production of knowledge about the childhood of child with disabilities by way of legal texts, historical and academic. This production was developed as part of research titled “Children with disabilities: a study on childhood, culture and subjectivity,” which investigates the processes constituting the childhoods of these children, focusing on their everyday lives with their families, in their communities and their schooling processes designed as fundamental to the construction of their knowledge and subjectivities. The basis is given on the social human development, understood from historical-cultural theory authors, having as a point that the possibility of such development lays on cultural and social organization where the subject finds his/her humanization and subjectivity process. Furthermore we present studies about childhood which have been elaborated by authors that constitute the investigative area called sociology of childhood. Despite the various moments taken in this research, this article shows only the data of a qualitative nature research, bibliography type, which has contributed for the analysis of three investigative ways about the childhood of children with disabilities, such as historical, legal and academic texts.

Keywords: Disability. Childhood. Subjectivity. Culture. Child.

O presente artigo trata da produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. Essa produção foi elaborada como parte da pesquisa intitulada “A criança com deficiência: um estudo sobre a infância, cultura e subjetividade”, que investiga os processos constitutivos das infâncias dessas crianças, tendo como foco suas vidas cotidianas com os seus familiares, nas suas comunidades, e seus processos de escolarização concebidos como fundamentais para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades. Nessa pesquisa, tomamos como pressuposto básico o caráter social do desenvolvimento humano, pois entendemos que é na organização social e cultural que o sujeito encontra as possibilidades que alicerçam os seus processos de humanização e subjetivação.

Como compreender, então, esses processos a partir do estudo da infância da criança com deficiência? Quais elementos estão inseridos nos processos constitutivos da infância da criança com deficiência? Como os elementos que estão inseridos nesses processos constitutivos da infância dessa criança na vida e na escola contribuem para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades? Que implicações esses estudos sobre a infância dessa criança trazem para os seus processos de escolarização na escola comum e para a formação inicial e continuada de seus professores?

A base norteadora da argumentação dessas questões se apoiou em autores da abordagem histórico-cultural. Além desse aporte teórico, trouxemos para a discussão os estudos sobre a infância que estão sendo constituídos pelos teóricos que fazem parte do campo de investigação denominado sociologia da infância.

Muitos movimentos articulados entre si estiveram/estão presentes neste estudo como uma pesquisa bibliográfica sobre o tema; o estudo de caso em uma unidade de ensino de educação infantil, envolvendo observações participantes, entrevistas, intervenções e reuniões; a visita à família das crianças e as discussões com alunos de iniciação científica e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - no grupo de estudo, intitulado: “Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” - GRUPICIS. No entanto, neste artigo apresentaremos apenas os dados de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, que contribuiu para a análise de três vias de investigação sobre a infância da criança com deficiência, a saber: os textos históricos, legais e acadêmicos.

Abordagem histórico-cultural e os estudos sobre a infância da criança com deficiência

Na atualidade, revela-se como fundamental a investigação de teorias que auxiliem no entendimento de como o homem com e sem deficiência se desenvolve, qual a participação da educação para tanto e qual o peso dos componentes biológicos e sócio-históricos nesse processo (BARROCO, 2007).

Góes (2007, p. 1) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural, principalmente, no campo da educação especial, têm favorecido a educação de indivíduos com uma deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, porque “[...] permite uma compreensão muito

consistente da interdependência [...]” das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social com essa educação.

Em linhas gerais, podemos dizer que Vygotsky (1991;1993) colocou o acento nos contextos sociais e culturais nos quais se desenvolvem a criança com ou sem deficiência. O ambiente e a criança se transformam constantemente, produzindo uma influência dialética. Por isso, não é, portanto, possível a determinação de padrões universais para o desenvolvimento, já que se configura a partir dessa relação que está circunscrita ao tempo e ao meio, não desqualificando a condição biológica para o desenvolvimento, porque a percebe também relacionada a essa constituição do humano.

Esse autor propôs em sua teoria que o conhecimento não se constrói de modo individual. O conhecimento se constrói a partir dessa relação por meio da mediação dos objetos, dos outros e dos signos. As crianças providas das funções elementares (percepção, memória, atenção e linguagem) as transformarão em funções mentais superiores por meio da interação com o outro. Partindo desta posição, que pode ser resumida na categoria de Vygotsky (1991) “zona de desenvolvimento proximal”, é possível elos de reciprocidade na mudança e aprendizagens significativas mútuas, isto é, da criança e do outro, seja esse outro das diferentes gerações do humano.

Para tanto, é imprescindível compreendermos, a partir das pesquisas científicas, as leis gerais do desenvolvimento explicitadas na referida teoria, principalmente no que tange às funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1995) e aos Fundamentos da *Defectologia* (VYGOTSKY, 1997). Tal termo se refere à área de estudos teóricos e intervenção relativa ao que hoje se conhece com Educação Especial, utilizado pelo referido autor e outros autores soviéticos no início do século XX (BARROCO, 2007). É necessário também identificar como essas leis gerais do desenvolvimento se processam no indivíduo sob a condição de deficiência e associá-las às condições externas, isto é, às práticas pedagógicas, à organização escolar, às políticas públicas e à formação de professores, às suas condições familiares e de vida na sociedade a fim de nos aproximarmos, gradativamente, de um conjunto de condições que irão nos permitir avançar com a proposta de inclusão desse indivíduo, visando, sobretudo, a nos aproximarmos de uma maior coerência entre o projeto de sociedade que estamos buscando e o projeto educacional que defendemos.

A consideração dessa abordagem sobre o que o indivíduo apresenta de imediato e o que o impulsiona para além do que é, oferece subsídios para

acompanharmos o seu *vir-a-ser*. Acompanhar esse processo na vida e na escola requer estarmos convictos de que devemos pôr na devida relação o aspecto biológico e o social, a partir do entrelaçamento da teoria e da prática, apostando, como fez Vygotsky, “[...] no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências” (BARROCO, 2007, p. 212).

A infância da criança com deficiência: perspectivas de análises

Para além de mera constituição de fatores biológicos, a infância é histórica. O seu processo de construção se caracteriza pela tensão e contradição interna. A historicidade da infância continua em processo de construção não por conta somente da entrada e saída dos seus atores, trazendo perspectivas de gerações diferenciadas, mas, principalmente, por conta da conjugação dos fatores internos e externos que a constroem e as dimensões de que se compõem, as quais não ocorrem sempre no mesmo sentido, trazendo um deslocamento do peso de suas variáveis continuamente, implicando mudanças (SARMENTO, 2005).

No processo histórico de construção da infância foi determinante o desenvolvimento de uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos e o movimento de institucionalização da escola e, consequentemente da infância, com base em sua concepção moderna, promovendo a separação do mundo das crianças do mundo dos adultos.

Porém, inteirado disso e com fortes vinculações a esse processo de institucionalização,

[...] desenvolveu-se um trabalho de construção simbólica da infância, também ele enraizado em condições históricas complexas (Becchi & Julia, 1998), que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade (SARMENTO, 2005, p. 368),

sustentada em uma ideia de negatividade da infância, resumida na terminologia, na linguística e jurisprudência sobre a criança e a infância, a partir dos fatores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características que as distinguem ou por efetivos direitos de participação (SARMENTO, 2005).

Nos estudos sobre a criança com deficiência, conforme descritos por Plaisance (2005, p. 405), a representação dessa criança “[...] é dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança, com suas particularidades eventuais”. Por isso, ainda conhecemos pouco das particularidades eventuais dessa criança. Historicamente, os estudiosos desse campo se detiveram em teorizar sobre a representação da criança com deficiência, construída a partir de estereótipos e estigmas. Além disso, o fato da alteridade do adulto com relação a essa criança ser redobrada “[...] torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança” (PLAISANCE, 2005, p. 405).

As diferentes concepções sobre a deficiência foram estabelecidas a partir de diferentes contextos socioculturais e momentos históricos. Esse fato imprimiu diferentes formas de tratamento e ações às crianças com deficiência e aos demais indivíduos dentro dessa condição. Tais tratamentos e ações vão desde a sua eliminação até a atual ideia de inclusão, fundamentadas em diferentes bases científicas, pseudocientíficas e no senso comum, influenciadas pelos acontecimentos históricos, por exemplo, o nascimento do cristianismo, a inquisição, a ascensão da burguesia, etc. e, também, pelas visões estereotipadas e preconceituosas, marcadas por um processo de comparação com um modelo de “normalidade”, conforme destaca Oliveira (2007).

A semelhança entre o conceito de deficiência e de criança e de infância está no fato de que se constituíram traduzidos pelos olhares externos e por uma tônica universal sobrepostos ao peculiar e ao singular. Associadas a esses conceitos foram construídas ideias de futilidade e inferioridade que determinaram o lugar da criança e da criança com deficiência na sociedade (OLIVEIRA, 2007).

O acesso atual na escola regular e, particularmente, a escola de Educação Infantil de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais pode ser a porta para o desequilíbrio das ideias organicistas sobre a deficiência e a possibilidade de se construir outras concepções sobre essa criança, a partir dos pressupostos colocados pela sociologia da infância, considerando diferentes configurações de ser e estar na infância, acentuando a sua condição de criança em detrimento a de deficiência.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2007, p. 41), quando afirma que:

[...] Tanto a infância como a deficiência são temáticas que lidam hoje com as mesmas consequências de uma história que as ratificou como meros coadjuvantes de um contexto social mais amplo. A ideia de infância e criança, e a representação de deficiência na sociedade ainda se mostram de forma caricaturesca e genérica, desconsiderando uma das especificidades da condição humana, que é a diferença.

Plaisance (2005) destaca que: a) a história da representação da deficiência é caracterizada assemelhando a criança com deficiência a uma criança mais jovem do que as demais crianças não deficientes da mesma idade, sobrepondo o critério da deficiência ao da idade cronológica. Nesse caso a deficiência mental foi reveladora dessa situação. Esse tipo de deficiência foi associado a não correspondência entre a idade mental e a cronológica. A restrição à educação traduziu de modo absoluto essa valorização da deficiência suposta de acarretar essa impossibilidade de acesso gradual nos diferentes níveis de ensino; b) As mudanças evolutivas das representações sobre a criança com deficiência associadas à aplicação dos direitos à escola básica para todos, levou à constituição de uma revalorização do estatuto de criança com deficiência como criança, em detrimento do critério exclusivo da deficiência. Tal fato permitiu seu processo de escolarização e não mais somente à educação prescrita para a escola especializada ou em níveis elementares da escola. Diante do paradigma da inclusão, engrenam um processo de ajustamento da escolarização dessas crianças ao ensino comum e, conseqüentemente aos níveis de idade correspondentes; c) A evolução das representações em favor da aplicação da bipolaridade dos direitos (direitos-proteção e direitos-liberdade) da criança em geral às crianças com deficiências gera uma dupla dificuldade. Por um lado, a alteridade “ordinária”⁵ da criança em relação ao adulto no que se refere às questões dos direitos e, por outro, a especificidade da deficiência. Tal fato revelou também que as crianças com deficiências passaram a ser vistas a partir do critério de idade próxima à criança “ordinária”, aproximando-as. Essas mudanças favoreceram a ideia de se levar menos em conta a idade

⁵ A palavra “ordinária” tem significado semelhante ao da palavra “comum” ou “regular”.

na assimilação relativa criança-adulto. No entanto, essa relação proteção-liberdade, no caso da criança com deficiência, ainda é pouco aplicada, limitando seus direitos, sobretudo à liberdade de expressão, autonomia e sexualidade, em função do direito de proteção que se sobressai; d) A evolução das representações da criança com deficiência problematiza ainda mais a questão de alteridade criança-adulto, na tensão proteção-liberdade, atuando como revelador das dificuldades de aplicação dos direitos da criança em geral.

As questões destacadas por Plaisance (2005) sobre o estudo da infância da criança com deficiência revelaram componentes fundamentais à análise do processo de escolarização da criança com deficiência na escola comum, principalmente, quando associado às questões da cultura escolar, porque nos indicam uma complexa rede de componentes que precisam ser evidenciadas ao investigarmos o processo de inclusão escolar dessa criança.

As mudanças atuais experimentadas pela escola têm incidido fortemente sobre o seu cotidiano e têm tentado romper com aspectos culturais que ainda fazem parte da vida escolar da criança “ordinária” e da criança com deficiência em particular. No entanto, essas mudanças passaram a evidenciar que a escola necessita rever suas bases teórico-filosóficas diante das dificuldades a ela antepostas pela perspectiva da educação inclusiva.

Embora as pesquisas ainda examinem um amplo e complexo leque de questões relacionadas à inclusão escolar, em particular de criança com deficiência, no contexto da escola comum, podemos ressaltar que os aspectos da cultura escolar associados aos da história da educação dessa criança têm sido colocados pelos pesquisadores como fundamentais para compreender a escola atual e como essa tem feito os deslocamentos desses aspectos em função de uma nova exigência.

Para tanto, se faz necessário o reconhecimento pelos profissionais e pesquisadores da educação de que a escola precisa dialogar com outras instituições sociais, organizando uma rede de apoios, a fim de que as suas ações não sejam reduzidas aos momentos e contextos escolares, estando circunscrita na sociedade. Além disso, que a escola considere, efetivamente, as experiências e os conhecimentos de todas as crianças, as quais interferem e sofrem interferências da cultura escolar.

Desse modo, cabe repensar o sentido da escola na atualidade e a ideia de que compete a ela aceitar o desafio de propiciar melhores espaços para que as crianças possam trilhar caminhos que os constituam como sujeitos.

Contribuições à produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos

A terceira parte deste texto traz alguns dados iniciais sobre a infância da criança com deficiência pela via de três segmentos, a saber: os textos legais, históricos e acadêmicos.

O que diz a história a partir da literatura sobre o assunto?

Buscando a história da infância da pessoa com deficiência, fazemos uma garimpagem por textos que não tratam especificamente do assunto, mas que trazem a história da deficiência na educação. Recorremos, a princípio, a Pessotti (1984), com o livro *Deficiência Mental: da superstição à ciência*, demos início pela história na Grécia Antiga, por meio do discurso da *exposição*, do abandono e da morte da criança com deficiência relacionando-o às questões socioeconômicas que envolviam aquela sociedade.

A pessoa com deficiência não podia trabalhar e, por isso, muitas vezes, não tinha condições de se manter ou de apoiar o sustento de sua família. Assim, não tendo como trabalhar ou se manter, a consequência era a exposição do seu corpo à morte. O aspecto econômico dessa exposição fica ainda mais evidente quando percebemos que também as crianças que não apresentavam deficiência, mas que fossem excedentes no seio familiar, poderiam ser igualmente *expostas*. A diferença ficava, é claro, entre a criança sem deficiência *poder ser* extinta e a criança com deficiência *fatalmente ser* extinta.

Assim, a infância da pessoa deficiente morre antes mesmo de poder trazer seu caráter infantil. É ainda no nascimento que essa não-infância era decidida, o que gera uma dificuldade para o estudo da infância da pessoa com deficiência, pois estamos num espaço da história em que essa infância parece não ter existido.

Avançando pelos séculos, consideramos as diversas mãos pelas quais passa a pessoa com deficiência. Ora ela é um *não humano*, desalmada e extinta, lá na Grécia Antiga, como vimos. Com a entrada do pensamento cristão no ocidente, essa pessoa ganha uma alma, passa a ser humano. Contudo, ainda que “almada”, ela era caridosamente encarcerada e, num paradoxo curioso, era também potencialmente diabólica. Mais à frente,

compartilhando o espaço com a Igreja, entra em cena a ciência. A pessoa com deficiência é, então, objeto de estudo, e aí encontramos alguns estudiosos, em geral da área médica, que, organicistas, protegem o corpo infante, estudam-no e buscam as possibilidades de superação da deficiência.

Fazendo uma busca entre os estudos das crianças selvagens, encontramos Lucien Malson (1967), em sua obra *Crianças Selvagens*, que faz um apanhado geral sobre os procedimentos e resultados de vários casos de crianças encontradas após longo tempo vivendo isoladas do convívio humano, por isso chamadas selvagens. No entanto, também nesses estudos não se encontra um desdobramento sobre a inserção cultural dessas crianças. De modo geral, o que se percebe é um salto na história das crianças selvagens. Descrevem-nas no momento da descoberta e então somente quando adultas.

O fato de Malson não trazer a infância das *crianças selvagens*, apesar de ser bastante incoerente com o título do trabalho, é algo muito comum entre os estudos que versam sobre a infância, principalmente da infância da pessoa com deficiência. De modo geral trata-se da infância como etapa do desenvolvimento orgânico e não como faixa de inserção social tal qual é. Essa prática apresenta um entrave às pesquisas destinadas ao estudo sobre a infância. Sendo a infância uma criação social, fica a necessidade de entender *as infâncias*, pois que estas diferem em várias culturas, tanto na faixa etária compreendida quanto nos comportamentos encontrados e demandados.

Seguindo esse rastro da preocupação com um trabalho voltado para a apropriação cultural por essas crianças, observamos Malson trazer como principal exemplo os estudos de Itard, médico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, quando este trata sobre o acompanhamento do menino selvagem Vitor de Aveyron, nos primeiros anos do século XIX.

Itard (2001, p. 126) busca comprovar que “[...] o homem é apenas o que o fazemos ser; necessariamente criado pelos seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades [...]”, e encontra no menino Vitor a possibilidade de realizar o trabalho científico que lhe sustente tal discurso.

Vitor tinha entre onze e quinze anos de idade quando foi encontrado em uma floresta, em Aveyron, tendo seu comportamento classificado como selvagem. Itard teria, portanto, o trabalho de desenvolver em Vitor hábitos, comportamentos, funções intelectuais que o aproximem ou mesmo o integrem aos hábitos/modos de vida então considerados civilizados.

Consistiu em parte significativa do trabalho do médico trazer a Vitor aquilo que lhe fosse próprio à idade, tendo iniciado por brinquedos, no que Itard não se considera bem sucedido:

[...] Apresentei-lhe sucessivamente brinquedos de todas as espécies; mais do que uma vez, durante horas inteiras, esforcei-me para fazê-lo conhecer o uso deles; e vi com pesar que, longe de lhe cativarem a atenção, esses diversos objetos sempre acabavam dando-lhe tanta impaciência que ele chegou ao ponto de escondê-los, ou destruí-los, quando se lhe apresentava a ocasião [...] (ITARD, 2001, p. 147).

A frustração de Itard é evidente, e justificada quando ele afirma crer na “[...] poderosa influência que tiveram nos primeiros desenvolvimentos do pensamento os jogos da infância [...]” (ITARD, 2001, p. 148-149).

Itard deixa clara a concepção de que havia particularidades de cunho cultural à infância, como indica ao narrar à brincadeira livre de Victor:

[...] Outras vezes ele se levanta rindo às gargalhadas e se posta à minha frente para acariciar-me os joelhos à sua maneira, que consiste em me apalpá-los, em me massageá-los com força em todas as direções e durante vários minutos e depois em alguns casos de lhe tocar os lábios, duas ou três vezes. Digam o que disserem, mas confessarei que me presto sem cerimônia a todas essas criançices [...] (ITARD, 2001, p. 151).

Há, pois, a possibilidade de inferirmos que, ao menos na Europa situada entre o final do século XVIII e início do século XIX, onde é sinalizada uma perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento - ainda que forjados pelas limitações biológicas, numa concepção desenvolvimentista - tenhamos uma infância da pessoa com deficiência cada vez mais inclinada sobre a infância comum.

No entanto podemos notar essa assertiva também nos estudos de outros autores. Conforme destacam Tezzari e Baptista (2011), existiu um elo entre as ideias de Itard e o trabalho realizado com Victor com as obras de Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (18670-1952). “Séguin

iniciou sua trajetória de estudioso da infância considerada anormal como professor de crianças com deficiência intelectual e dificuldades para aprender, orientado por Jean Itard” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 21). E Maria Montessori quando iniciou as suas investigações sobre essas crianças, “[...] conheceu o método educativo construído por Edouard Séguin. Essa obra teve uma influência muito expressiva em sua formação, assim como outra que ela descobriu um pouco mais tarde: os relatórios de Jean Itard sobre o trabalho desenvolvido com Victor” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 21). Esses dois autores também apostaram na educabilidade da criança com deficiência a partir de parâmetros definidos para a educação e sociabilidade das demais crianças.

Podemos também destacar os estudos de Vygotsky sobre a *defectologia* que se evidenciaram em 1924. Esses estudos têm como uma característica comum “[...] sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal” (VEER; VALSINE, 1996, p. 74).

Para Vygotsky (*apud* VYGODSKAYA, 1999, p. 331),

deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal.

Antes dos estudos desse autor a criança com deficiência era estudada quase que somente pelos parâmetros da biologia. Vygotsky propôs uma nova explicação para a natureza do desenvolvimento dessas crianças, mostrando que o esse não se diferencia do desenvolvimento das demais crianças.

O que dizem os aspectos legais sobre o assunto?

Fazendo um paralelo entre as perspectivas da infância e da deficiência, podemos fazer alguns apontamentos: a) que ambos os conceitos são invenções modernas e que habitam o lugar das ausências. b) e que há inúmeros desafios de pensar o sujeito que vive nas fronteiras desses dois lugares.

Entre os discursos que configuram esses conceitos, podemos destacar aqui o discurso da legislação. O ordenamento legal também cria, inventa e mantém esses sujeitos nesses lugares, habitando essas realidades.

De acordo com Marquezan (2007, p. 127), o discurso da legislação brasileira relacionado à deficiência cria sentidos e outorga valores e realidades a esses sujeitos.

O sujeito deficiente foi nomeado/constituído a partir do divino, do biológico, da moral, do comportamento. A discursividade produzida por essas concepções [...] sempre passou ao largo do sujeito deficiente. *O a priori* e o imanente constituíram e fixaram os sentidos acerca do sujeito deficiente e procuraram interditar seu lugar de significar.

Nessa relação de poder, os discursos são produzidos de forma que não passam pelo sujeito, mas o constituem. Ou seja, os discursos são produzidos a partir das representações sociais já existentes sobre os sujeitos com deficiência.

Pelo fato do Brasil hoje se servir de uma gama de leis que falam sobre a deficiência e estabelecem políticas para esses sujeitos, fizemos um recorte das principais, que estão relacionadas diretamente a criança e ao sujeito com deficiência desde o final do século XX.

O primeiro destaque diz respeito à Convenção sobre os direitos da criança, realizada em novembro de 1989 e ratificada no Brasil, em setembro de 1990. Um passo muito importante para o reconhecimento dos direitos da criança que devem ser exercidos enquanto criança cidadã. Na primeira parte, define-se por criança todo sujeito com idade menor do que 18 anos.

Vale ressaltar a enorme influência dessa convenção para que, em 13 de julho de 1990, fosse aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente que também define quem é a criança e o adolescente principalmente tendo em vista a idade desse sujeito.

Porém, em março de 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para todos e foi aprovada a declaração que prevê um plano de ação a fim de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração fala muito sobre a criança e traz em seu bojo a perspectiva de pensar uma educação para todos incluindo aí esse sujeito que está previsto em todo seu texto.

Em 1994, contamos com a tão importante Declaração de Salamanca, que trata justamente da educação das pessoas com deficiência e busca a raiz da ideia de inclusão na declaração de Jontiem. Vale ressaltar que a criança continua aí, em todas as declarações, estatutos e leis supracitadas, com o direito a uma educação de qualidade não importando sua origem, sua raça, sua história. A declaração de Salamanca trata em si da educação especial e das pessoas com deficiência, trata da inclusão dessas pessoas como um imperativo e da inclusão do sujeito com deficiência, inclusive em se tratando da criança com deficiência.

Depois desse documento, as políticas de educação especial no Brasil passaram a tratar da inclusão em suas leis e decretos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (9394/96), além do capítulo da educação especial que trata diretamente dessa situação, deixa bem claro que a orientação inclusiva é a que ocupa essa discussão e que é uma modalidade que atravessa todas as etapas e níveis de ensino. Então, a Educação Especial passa a fazer parte da vida da criança e há nesse momento a necessidade de marcar isso. A discussão da inclusão passa a ser pauta da educação especial e, de certa maneira, pertencer a ela.

A resolução número 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, acompanha esse pensamento de uma perspectiva de educação inclusiva nas políticas da educação especial, regulamentando a LDB, já colocando a educação especial na escola, de uma forma ou de outra. Só há uma referência à criança, mas, em seu texto, faz-nos crer que as crianças com deficiência serão atendidas por essa política.

A lei de Libras (10436/2002) também apresenta sua preocupação com a pessoa surda, sem mencionar sequer uma vez a palavra criança. Porém, apresenta a Língua de Sinais como a língua do sujeito surdo brasileiro. Por sua vez, o decreto 5626/2005 já menciona a criança em muitos aspectos. Coloca como aspecto obrigatório que a criança surda aprenda a Libras e se desenvolva como um sujeito bilíngue.

Por fim, temos a atual política nacional de educação especial voltada para educação inclusiva proposta em 2008, que marca o próprio sujeito com deficiência e assim fecha com o atendimento especializado para esses. Traz uma perspectiva de chamar atenção especial para os sujeitos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

As leis que regem a educação especial marcam de fato o lugar da deficiência no projeto educacional como domínio da mesma. Portanto,

promover uma reflexão sobre as leis, problematizando e percebendo o que estão criando quando enunciam algum discurso é fundamental. E, mesmo que haja quase nenhuma menção direta à criança com deficiência, esse sujeito que vive nas fronteiras desses dois lugares pode ter acesso às legislações dispostas.

O que dizem os textos acadêmicos sobre o assunto?

A produção de conhecimento que analisa a infância da criança com deficiência na sua maioria se atém à escolarização desta criança. Nessa produção os pesquisadores ainda colocam a infância da criança com deficiência em uma categoria menor de análise em detrimento da deficiência.

Retomando aqui as ideias de Plaisance sobre a temática em foco (2005), a representação da criança com “deficiência” é dominada pela representação da deficiência, mais do que pela representação da criança como criança, com suas particularidades eventuais; a alteridade “ordinária” da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança deficiente e torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança.

A colocação da criança com deficiência em uma categoria geral faz com que se percam as diferenças e peculiaridades desta criança, já que ser criança e ser deficiente é uma condição diferenciada de infância dentro da educação infantil. Este fato, porém, pode ser explicado por não existir pesquisas que retratam esta infância fazendo com que os pesquisadores tenham dificuldade em estar desenvolvendo estudos sobre esta especificidade da criança.

De acordo com Jannuzzi (2006), a dificuldade de aceitação da criança com deficiência e até mesmo da pessoa com deficiência tem raízes históricas. Durante os séculos XIX e até meados do século XX, as crianças com deficiência eram vítimas de abandono pelas ruas ou bosques, onde acabavam sendo devoradas por animais ferozes. Os mais complacentes colocavam-nas na Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia, onde estas crianças viviam juntamente com os adultos com deficiência.

Porém as tentativas de escolarização destas crianças nesta época eram precárias, necessitando-se de um planejamento que reconhecesse esta criança e que buscasse entender sua infância primando por uma educação

que a visse como ser de direito. No entanto não podemos negar que estes foram os primeiros passos para que de fato se pensasse nesta criança e que despertasse a necessidade de uma educação separada dos adultos e que colocasse sua infância em evidência.

De acordo com Araújo (1996), contrapondo-se a uma visão reducionista e idealizada de criança, podemos afirmar que não existe um único tipo de criança, mas crianças conforme a classe social que elas pertencem. Neste sentido, ser criança e ser deficiente reflete uma especificidade que deve ser analisada levando em consideração os aspectos presentes que diferenciam a infância desta criança, já que falamos em infâncias e não em infância, sendo a deficiência mais um elemento a ser somado a estes aspectos que contribuem para que a criança tenha uma condição de infância diferenciada.

Para Oliveira (2007), o conceito de deficiência passa pelo mesmo percurso histórico de construção do conceito de infância. De acordo com a pesquisadora, esses conceitos foram construídos historicamente atendendo a interesses dominantes. Neste aspecto, podemos perceber que juntamente ao conceito de infância e deficiência foram construídas ideias de inferioridade, ingenuidade, futilidade, incapacidade, dentre outros, que descategorizaram esses indivíduos frente a uma referência de ser humano idealizado. De acordo com Oliveira (2007, p. 44):

O não pertencimento a uma categoria social plena de direitos reflete a forma como a sociedade lidou, ou ainda lida com as questões referentes à criança e à pessoa com deficiência. Diante disso, nota-se que as crianças e, principalmente, as crianças com deficiência foram historicamente pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve a parte do mundo adulto e das pessoas sem deficiência.

Dentro desta lógica Oliveira (2007) nos alerta para o fato de que, assim como na história da construção do conceito de infância e criança, o conceito da deficiência também foi estabelecido a partir de diferentes contextos sociais e culturais, adquirindo diversas concepções de acordo com o momento histórico vivido. Neste aspecto percebe-se, também, que as dificuldades em conviver com a diferença, e com o outro diferente, sempre estiveram presentes na sociedade.

Neste sentido a pesquisadora nos chama a atenção para o fato de que a infância da criança com deficiência se constitui em uma questão possível de ser investigada ao passo que devemos prover novos olhares para o ser/estar/ser criança com deficiência no mundo.

No entanto é um desafio que nos é posto, no sentido que muitos profissionais ainda não estejam preparados para atender a estes alunos, mas nos mostra a possibilidade de reconhecimento dessas crianças como ser de direito e pertencente a uma sociedade.

Considerações finais

Vimos que os aspectos históricos indicam que a perspectiva de se pensar o desenvolvimento da criança com deficiência, apesar de estar fundamentada em uma concepção biológica, considerou a infância dessa criança próxima às infâncias das demais crianças. Essa concepção de infância da criança com deficiência continuou sendo perseguida pelos autores pós Itard, como Séguin e Montessori. Contudo, recebeu destaque nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre *Defectologia*.

A legislação nos permite identificar o lugar ocupado pela criança com deficiência na sociedade, especialmente, na educação. Notamos que esse lugar encontra-se subtendido no que se refere ao seu status de ser criança e estar na infância.

Nos textos acadêmicos percebemos que temos o desafio de analisar a infância dessa criança sem ter somente como foco a deficiência. Além disso, urge disseminar essa ideia nas pesquisas em educação que tratam da temática criança e infância, no sentido de investigar as crianças com deficiências, não somente quando os estudos dizem respeito diretamente a elas, mas nos estudos que envolvem crianças e suas infâncias.

De toda forma, parece que a infância da pessoa com deficiência não escapa aos preceitos morais, religiosos e ainda científicos de cada época, preceitos que são igualmente engendrados na realização da infância das crianças que não apresentam deficiência. O que difere essas infâncias, então? Concluímos que seja o isolamento dessas crianças do convívio social um dos aspectos que diferencia sua infância das demais infâncias.

Referências

ARAÚJO, V. C. de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: Edufes, 1996.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 198 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, São Paulo, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação; Câmara Educação Básica. Resolução nº 2, 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. 54p.

_____. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUGOA, José. **La Convención de Los Derechos del Niño**. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

ITARD, Jean. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci, GALVÃO, Izabel (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 117-177.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MALSON, Lucian. **As crianças selvagens: mito e realidade**. Porto: Civilização, 1967.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira**. 185 f. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança**. 282 f. 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Vitória, Vitória, Espírito Santo, 2007.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, Mai./Ago., 2005. p. 405-417.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, Mai./Ago., 2005. p. 361-378.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 2011.

UNESCO. (WCEFA). **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEER, René Van Der, VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo. Edições Loyola, 1996. Capítulo 4.

VYGODSKAYA, Gita L. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education**. V. 20, n. 6, p.330-332, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. Obras Completas. Tomo III. **As funções psicológicas superiores**. Editora Visor. Espanha, Madrid, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de Defectologia.** Editorial Pueblo y Educación. Playa, Ciudad de La Havana, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. - (Psicologia e pedagogia).

O deficiente no discurso da legislação

Rosângela Aparecida Silva da Cruz¹
Lucas Matheus Ferreira²

MARQUEZAN, Reinoldo. **O Deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

Neste livro, o autor, que atua na área de Psicologia com destaque para o ensino e aprendizagem na sala de aula, utiliza a teoria da análise do discurso com a finalidade de interrogar os efeitos de sentidos produzidos na legislação brasileira sobre o sujeito deficiente. Argumenta ainda sobre uma significativa legalidade relacionada à determinação ideológica enunciada no *corpus* dos documentos estudados. É nesta direção que apresenta a sua relevante contribuição. Em uma perspectiva analítica rigorosa investiga a transformação da superfície linguística em materialidade discursiva inserida na constituição, nos sentidos e nos efeitos de sentido estabelecidos historicamente no discurso legislativo para designar o sujeito deficiente. O *corpus* de análise não se fundamenta na questão do atendimento ao aluno deficiente e sim na produção de sentido sobre ele enunciado nas Constituições Federais, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

As bases teóricas utilizadas pelo autor são, principalmente, a Análise de Discursos de Pêcheux (1990, 1997, 2002). Baseia-se ainda na teorização dos sentidos de silêncio elaborado por Orlandi (1993), na construção multicultural da igualdade da diferença de Santos (1999) e a ocupação do sujeito deficiente nos espaços culturais de Bhabha (2005). Fundamenta-se ainda em Jannuzzi (2004), Ghiraldelli (2003) e Mazzota (1999) para elucidar

¹ Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - Bolsista CNPq. E-mail: rasilvacruz@yahoo.com.br.

² Licenciando do curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - Bolsista - CNPq/IC. E-mail: lucas.fer@hotmail.com.

os fatos históricos, situar e interpretar o discurso produzido sobre o sujeito deficiente na legislação educacional para combinar a produção de sentidos e a constituição ideológica do sujeito deficiente inseridos em construções linguísticas e políticas.

O autor organizou o estudo em três partes, as quais foram divididas em cinco capítulos. Na Parte I, *O dispositivo teórico*, Capítulo 1, *Análise do discurso*, insere as questões históricas e sociais, os contextos linguísticos como fatores ideológicos não neutros. Para isso, defende a necessidade de se ultrapassar o texto, os procedimentos da exclusão, a identidade dos sujeitos, os aparatos discursivos institucionais para entender a interdiscursividade, o sentido da palavra, a enunciação e a interpretação trazidas no texto. Enfatiza que estas situações remetem ao sujeito deficiente a ocupação de um espaço social e ideológico, pois a sua voz torna-se reveladora nos inter-cruzamentos de discursos controversos e complementares ao mesmo tempo.

A Parte II, *Os discursos sobre o sujeito deficiente*, é composta pelos Capítulos 2, 3 e 4. No Capítulo 2, *A constituição do corpus*, identifica como este *corpus* é produzido sobre o sujeito deficiente nos dispositivos normativos e destaca a construção do percurso metodológico. Traz ainda a definição do processo de construção do *corpus* para mostrar que nestes documentos o pressuposto de regulamento social legitima o gênero discursivo para constituir sentidos ao sujeito deficiente na sociedade.

No Capítulo 3, *A constituição da área específica*, discute os enunciados discursivos, os efeitos de sentido e a sua relação com os contextos e critérios históricos da legislação com o objetivo de criar condições para a interpretação e análise do *corpus*. Apresenta uma visibilidade clássica europeia e brasileira sobre o sujeito deficiente. Neste sentido, o autor faz uma reflexão fundamental sobre a língua como forma constitutiva da materialidade discursiva opaca e não transparente. Por isso, assegura que a mesma admite um equívoco enquanto elemento constitutivo pelo seu caráter histórico-ideológico cuja característica embasa-se pela generalidade e obrigatoriedade acatadas no processo de produção do discurso no texto normativo.

No Capítulo 4, *Os sentidos de sujeito deficiente*, discute os conceitos de deficiência, diferença e diversidade e os discursos de normal e anormal, exclusão e inclusão. Busca, também, compreender como cada sujeito tem o seu papel na organização social permeada pela cultura, que se reconstrói e ressignifica de acordo com o lugar que ocupam. Ressalta

ainda que a mudança de designação do sujeito deficiente vai para além de fatores biológicos e que a sua constituição e atualização advém dos processos ideológicos, sociais e econômicos. Assim, no discurso da legislação o sujeito deficiente não tem o direito de significar e, com isso, produz uma desestabilização do seu lugar de significar. O autor salienta que a sociedade produziu um discurso sobre o sujeito deficiente que não foi feito por ele, mas que retornou sobre o mesmo devido aos próprios conceitos e discursos amparados legalmente.

Na Parte III, *Os sentidos no discurso sobre o sujeito deficiente*, no Capítulo 5, *Efeitos de sentido no discurso legislativo sobre o sujeito deficiente*, o autor analisa o funcionamento discursivo dos documentos legislativos para relacioná-los às formações discursivas nas questões de direito à educação do sujeito deficiente. Para Marquezan, a constituição do sujeito do discurso e os sentidos estão ligados pela história e pela ideologia. Porém, a partir da interpretação de enunciados encontram-se as “ambiguidades”, em que há diferentes interpretações com a finalidade de assegurar o propósito e a dualidade de quem os escreveu como uma configuração de reprodução de sentidos e interesses. No discurso legislativo esta situação configura-se como um apagamento do sujeito deficiente, e, que o silêncio também assume uma forma de significação.

O mérito do livro destaca-se pelo caráter criterioso apresentado pelo autor para contextualizar a sua análise e ao formato definido para interpretar a análise do discurso na legislação educacional. Neste sentido, Marquezan consegue focalizar os entrelaçamentos das formações discursivas no contexto da sociedade brasileira que denunciam a sua insegurança diante da deficiência. A sociedade nega ao sujeito deficiente a sua plena participação social e o direito à educação nas entrelinhas dos termos utilizados nos artigos e incisos dos documentos e leis estudados. Na prática torna-se uma possibilidade, pelo menos, no discurso jurídico, garantir a “cidadania” ao sujeito deficiente para atender os objetivos culturais, econômicos e políticos de uma estrutura social convencional e ideológica.

Além disso, o livro traz informações importantes para os pesquisadores, professores e estudantes da área de ciências humanas, principalmente para as áreas de educação e educação especial, pois contribui para se compreender que, mesmo com uma significativa produção do discurso legislativo, principalmente nas últimas décadas, ainda não repercutiu na garantia plena do direito à educação do sujeito deficiente no Brasil.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1 Apresentação de colaborações

- 1.1 A Revista publica artigos, resenhas de livros, dossiês e traduções inéditas de autores brasileiros e estrangeiros.
- 1.2 Os artigos compreendem síntese de pesquisa original, resultado de elaboração teórica e revisão crítica de bibliografia temática específica.
- 1.3 As resenhas deverão ser relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.
- 1.4 Os dossiês abordarão temas específicos ou proposições de debates.
- 1.5 As traduções devem ser de trabalhos científicos inéditos no Brasil.
- 1.6 Se a matéria for aceita para publicação, a Revista permite-se introduzir pequenas alterações formais no texto. Modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas, somente serão incorporadas mediante concordância dos autores.

2 Orientações para formatação dos textos

- 2.1 As contribuições deverão ser digitadas observando margens laterais de 3cm, com entrelinhamento 1,5, usando a fonte “Times New Roman”, tamanho 12, com alinhamento justificado.
- 2.2 Deverá ser encaminhada uma cópia gravada em disquete, usando o editor “Word for Windows”, e uma cópia impressa em papel A4.
- 2.3 As contribuições deverão ser redigidas segundo a ortografia oficial, sem rasuras ou emendas, observando a extensão de 10 a 20 laudas, exceto para resenhas que deverão conter até duas laudas.
- 2.4 Na primeira lauda da contribuição deverá conter:
 - a) título, digitado na mesma fonte do texto, em tamanho 14, com alinhamento centralizado e em negrito. Deve ser breve, específico e descritivo, contendo palavras-chave que representem o conteúdo do texto e acompanhado de sua tradução para o inglês;
 - b) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), tipo de vinculação institucional, endereço postal, telefone, fax e e-mail.
- 2.5 Na segunda lauda da contribuição deverá constar:
 - a) resumo, de caráter informativo, expondo o objetivo, metodologia,

- resultados e conclusões da contribuição, contendo até 250 palavras, estruturado em um único parágrafo e acompanhado de sua tradução para o inglês (abstract);
- b) palavras-chave, que identifiquem o conteúdo do artigo, acompanhadas de sua tradução para o inglês (KEYWORDS).
- 2.6 O texto, iniciado a partir da terceira lauda, deverá estar estruturado conforme as características específicas da contribuição (artigo, resenha, relato de projeto ou de pesquisa), com paginação numerada no canto superior direito.
- 2.7 As citações de fontes no texto podem ser diretas e indiretas e devem conter sempre: sobrenome do autor, seguido do ano de publicação da obra. Por exemplo:
- **um autor:** Segundo Ribeiro (1998), ou no final da frase (RIBEIRO, 1998).
 - **até três autores:** Segundo Ribeiro e Souza (1998), ou no final da frase (RIBEIRO; SOUZA, 1998).
 - **mais de três autores:** Segundo Ribeiro et al. (1998), ou no final da frase (RIBEIRO et al., 1998).
- 2.8 As citações diretas deverão ser sempre indicadas entre aspas, com a mesma fonte do texto. Com mais de três linhas, ficam afastadas 4cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto, sem aspas.
- 2.9 As notas contidas no artigo deverão ser explicativas, limitando-se ao mínimo possível.
- 2.10 As ilustrações (fotografias, gráficos, tabelas, etc.) poderão ser aceitas se estiverem em preto e branco (estritamente indispensáveis à clareza do texto), devendo-se assinalar, no texto, o número de ordem e os locais onde devem ser inseridas. Se as ilustrações já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte de onde foram retiradas (autor, data) abaixo da ilustração e por completo nas referências.
- 2.11 O recurso da nota de rodapé só será usado na primeira lauda para indicar o vínculo do(s) autor(es) com o Programa e o vínculo institucional.
- 2.12 As referências, redigidas de acordo com a NBR 6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, deverão ser ordenadas alfabeticamente, por sobrenome do autor e constituir uma lista como última seção do artigo. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do(s) autor(es).

2.13 As referências deverão ter alinhamento apenas na margem esquerda, com as linhas posteriores à primeira também rentes à margem.

3 Orientações para aplicação das normas da ABNT

a) indicação de autoria

- **um autor:** COSTA, M. T. V.
- **até três autores:** COSTA, M. T. V.; DUARTE, N. W.; SODRÉ, P.
- **mais de três autores** (citar o primeiro seguido da expressão “et al.”): COSTA, M. T. V. et al.

b) de livro

FRANCO, M. A. **Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência**. Campinas: Papirus, 1997.

c) capítulo

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

d) artigo de periódico

FIGUEIREDO, N. Aplicação de computadores em bibliotecas: estudo comparativo entre países desenvolvidos e o Brasil. **R. Bibliotecon.**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 227-244, jul./dez. 1986.

e) dissertação e/ou tese

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

f) trabalho apresentado em evento

VIANNA, M. J. G. M. et al. A biblioteca e sua relação com o contexto acadêmico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 9., 1996, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, Biblioteca Central, 1996. 1 disquete, doc. 7.1.

g) documento eletrônico

LÉVY, P. **Educação e cybercultura: a nova relação com o saber**. Disponível em: <www.portoweb.com.br/Pierrelevy/educaecyber.html>. Acesso em: 2 abr. 2000.

**CADERNOS DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES**

Assine hoje mesmo e receba o exemplar da revista *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE - UFES*, por apenas R\$ 40,00 (quarenta reais).

*Serão 2 números por ano

Para obter sua assinatura, basta depositar R\$ 40,00 na conta: 170500-8 - Banco do Brasil, Agência: 1607-1 - Governo BSP-DF - cód. Identificador 15304615225289086 - e enviar o recibo do depósito via e-mail para revistacpeufes@gmail.com A/C do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Preencha também o formulário para que possamos manter nosso cadastro atualizado.

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____ n. : _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Tel.: _____ Cel.: _____

E-mail: _____

Página: _____

*Cadastre-se mesmo que não faça a assinatura.