



Revista
Educação em Questão

v. 47, n. 33, set./dez. 2013

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 47, n. 33, set./dez. 2013

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação
Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de
Uberlândia
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elsa Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Fairfield |
U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Iran Abreu Mendes
Alessandra Cardozo de Freitas
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Maria da Conceição F. Botelho Sgadari Passeggi

Bolsistas

Nilzete Moura Santos
Raíra Mércia da Cunha

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Afonso Henriques da Silva Real Nunes
Magda Silva Neri

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Nilzete Moura Santos

Indexadores

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim – Diretório de Informações da Política Editorial das
Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal
| LATINDEX
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
| CLASE
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral
do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do
Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resul-
tantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e
documentos históricos.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59072-970

Fone | Fax | 084 | 3342-2270
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeducacao.educ.ufrn.br

Portal | http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 47, n. 33 (set./dez. 2013).
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
Avanzando hacia la inclusión educativa de la sordera: un estudio de caso <i>Maria Teresa Nuñez Mayàn</i>	8	Making progress towards educational inclusion of deaf people: a case study <i>Maria Teresa Nuñez Mayàn</i>
Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa <i>Bertrand Bergier</i> <i>Constantin Xypas</i>	36	For a sociology of the improbable: unusual paths and unexpected successes in the French school <i>Bertrand Bergier</i> <i>Constantin Xypas</i>
Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970) <i>Luís Alcoforado</i> <i>Sónia Mairos Ferreira</i>	59	Experience of Paulo Freire's pedagogy in the region of rural municipality of Coimbra (Portugal, 1970) <i>Luís Alcoforado</i> <i>Sónia Mairos Ferreira</i>
Educação popular no contexto da globalização neoliberal <i>José Wnilson Figueiredo</i> <i>Liria Ângela Andrioli</i> <i>Walter Frantz</i>	86	Popular Education in the context of neoliberal globalization <i>José Wnilson Figueiredo</i> <i>Liria Ângela Andrioli</i> <i>Walter Frantz</i>
Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos <i>Susana Gakyia Caliatto</i> <i>Selma de Cássia Martinelli</i>	109	The School learning in youth and adult education <i>Susana Gakyia Caliatto</i> <i>Selma de Cássia Martinelli</i>
A criança e a escola da floresta: história da escolarização da infância na cidade de Sinop – Mato Grosso (1973-1979) <i>Elizabeth Figueiredo de Sá</i> <i>Josiane Brolo Rohden</i>	135	The child and the forest school: history of schooling from childhood in the city of Sinop – Mato Grosso (1973-1979) <i>Elizabeth Figueiredo de Sá</i> <i>Josiane Brolo Rohden</i>

<p>Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes <i>Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i> <i>Nadiane Feldkercher</i> <i>Helena Beatriz Mascarenhas de Souza</i></p>	155	<p>The relationship with students and on the preparation for higher education teaching: views of beginner teachers <i>Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i> <i>Nadiane Feldkercher</i> <i>Helena Beatriz Mascarenhas de Souza</i></p>	
<p>Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente <i>Maria Célia Leme da Silva</i> <i>Wagner Rodrigues Valente</i></p>	178	<p>Arithmetic and geometry in elementary school: the past always present <i>Maria Célia Leme da Silva</i> <i>Wagner Rodrigues Valente</i></p>	
<p>Jovens e adultos do campo: educação, passado e futuro <i>Alessandro Augusto de Azevêdo</i></p>	207	<p>Rural youth and adults: education, past and future <i>Alessandro Augusto de Azevêdo</i></p>	
Documento		Document	
<p>As 40 horas de Angicos, a UFRN, a UNE e Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963)</p>	234	<p>The 40 hours of Angicos, the UFRN, the UNE and Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963)</p>	
<p>Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão</p>	243	<p>General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas</p>	
<p>Pareceristas Ad-hoc da Revista Educação em Questão (2013)</p>	249	<p>Ad-hoc reviewers of Magazine Educação em Questão (2013)</p>	



Editorial

Editorial

Quando nos reunimos para discutir a Educação e a Leitura, sentimos-nos gratificados pela realização de mais um Seminário Educação e Leitura, que evidencia a consolidação do trabalho que temos realizado promovendo o debate de tema estratégico para o país – a Leitura. O 7º Seminário Educação e Leitura (promovido de 7 a 14 de novembro de 2013, Natal, Rio Grande do Norte) é uma realização da Universidade Federal do Rio Grande do Norte por meio do Centro de Educação com seus Departamentos (Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e Departamento de Práticas Educacionais e Currículo) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem e da Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Formação do Leitor. Ao colocarmos em evidência a temática "desafios e criatividade", entendemos que o permanente embate no cotidiano das práticas em Educação está pleno de desafios que, por sua vez, geram estimulantes atitudes criativas. Ora acreditamos que gestores preparados farão as mudanças profundas de que nossa educação precisa. Ora investimos recursos em projetos que visam superar lacunas no modelo que implantamos nos sistemas. Ora pensamos ser a qualificação do professor o aspecto a ser mais valorizado. Embates, desafios, problemas não nos faltam; e, em igual dimensão e diversidade, somos convocados a exercer nossa capacidade de criar, de recriar caminhos, atitudes, ideias para nos superarmos e superar os limites das condições que se nos apresentam. Inventar caminhos é também uma forma de criarmos nossa identidade e sustentarmos nossa dignidade de educadores e de leitores. Se, de um lado, ambicionamos uma educação em sintonia com os tempos atuais, de igual maneira nos perguntamos sobre valores que precisam permanecer: a conquista da autonomia de pensamento, o domínio das habilidades de ler, escrever, argumentar para darmos sustentação ao projeto mais ambicioso de formar novas gerações de jovens capazes de lidar com a diversidade, o local e o global; jovens com a devida empatia para experimentar a alteridade sem perder sua história quando se deparam com problemas que enfrentarão. No 7º Seminário Educação e Leitura, todos os participantes (professores, pesquisadores, estudantes, gestores e cidadãos) comprometidos com o desenvolvimento deste país foram convidados a colocar suas ideias, suas reflexões, seus encaminhamentos e suas críticas a serviço de uma educação



6

que busca criar seus próprios caminhos para os constantes desafios que surgem quanto à formação do leitor e à educação contemporânea. Cultivar os "grupos criativos" é imperativo para que se mantenha a elaboração de projetos e de políticas que desejamos implementar. A proposta do 7º Seminário Educação e Leitura: desafios e criatividade foi de que, ao criarmos laços de interesses, estejamos também estabelecendo um forte sentimento de pertencimento que nos coloque em estado de permanente estudo, companheirismo e criticidade para reinventarmos a educação, quaisquer que sejam os entraves emergentes. No 7º Seminário Educação e Leitura, mantivemos os nove Grupos de trabalhos, que já se estruturaram em eventos anteriores e acrescentamos o Grupo de Trabalho "Educação e Literaturas de Língua Portuguesa". Esse novo Grupo de Trabalho atende à demanda e especificidade de estudiosos do tema e procura evidenciar as articulações contemporâneas que ocorrem com as diferentes nacionalidades, que têm, na língua portuguesa, seu território de realização. Foram também introduzidos os Simpósios coordenados por associações. Assim sendo, o 7º Seminário Educação e Leitura recebeu a Associação de Leitura do Brasil (ALB); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), por meio do Grupo de Trabalho Leitura, Literatura Infantil e Juvenil; a Associação Francófona Internacional de Pesquisas Científica em Educação (AFIRSE); a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph); a Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF); a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF); a Rede Internacional América Latina-Europa-BioGrafia; a Associação Brasileira de Etnomatemática (ABE). O 7º Seminário Educação e Leitura procurou, ainda, atender ao pedido por mais minicursos, que passaram a ser vinte. Os minicursos são espaços privilegiados de qualificação e arejamento de educadores em formação e em serviço, que têm assim a oportunidade de interlocução com especialistas de diferentes instituições do Brasil. Essa configuração é indicadora do papel nuclear que o Seminário Educação e Leitura e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte desempenham na rede das diferentes instituições e dos movimentos que se preocupam em investigar, discutir e promover a leitura no País. Compartilhamos com os participantes momentos de intensa discussão nas palestras e conferências realizadas, proferidas por pesquisadores e professores com expressiva produção nacional e internacional. Aprendemos sobre a necessidade da pedagogia do testemunho ao socializarmos práticas, dúvidas



e anseios, constituindo um fórum de discussão na interface educação e leitura, objetivo maior do Seminário Educação e Leitura. Na situação de encontro entre leitores, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a equipe organizadora do 7º Seminário Educação e Leitura homenagearam os 50 Anos da Experiência de Paulo Freire, chamando a atenção da comunidade acadêmica e da sociedade em geral para uma experiência desafiadora e criativa: alfabetizar adultos em Angicos (Rio Grande do Norte, em 40 horas no ano de 1963). Com o 7º Seminário Educação e Leitura, reafirmamos que formar leitores exige a coragem de enfrentar desafios mediante o exercício de criatividade em quaisquer que sejam as situações educativas em que eles se apresentam. O 7º Seminário Educação e Leitura propiciou produzir diversidade de conhecimentos, ideias e encaminhamentos que afetam todos os que estudam e se comprometem com o tema.

Alessandra Cardozo de Freitas
Marly Amarilha



Avanzando hacia la inclusión educativa de la sordera: un estudio de caso

Making progress towards educational inclusion of deaf people: a case study

Maria Teresa Nuñez Mayà
Universidad de A Coruña | España

Resumo

8 El presente artículo aborda el tema de la educación de las personas sordas en el sistema educativo regular. Utilizando una metodología etnográfica, se presenta el estudio de caso de una joven con sordera profunda bilateral, que en la actualidad es alumna universitaria. El objetivo es analizar los obstáculos que ha tenido que superar y las ayudas indispensables para lograrlo, identificando los factores que han sido determinantes en su evolución educativa. El análisis de su trayectoria nos conduce a la conclusión de que el compromiso con la inclusión en su entorno familiar y profesional ha sido el elemento fundamental para superar la mayor parte de las barreras. Su experiencia puede ser de ayuda para otros jóvenes con sordera, para sus familias y para los profesionales de lenguaje y de la educación.

Descriptores: Integración. Alumnado con sordera. Inclusión.

Abstract

This article addresses the issue of education for deaf people in the regular educational system. Using an ethnographic methodology, the case study of a young girl with severe bilateral hearing loss, who is currently attending university, is provided. The aim is to analyze the obstacles she had to overcome and the help she needed for it, by identifying the key drivers of her educational progress. This analysis led us to the conclusion that commitment to inclusion within her family and professional environments has been essential to overcome most of the constraints. Her experience may be helpful for other deaf young people, their families, and language and education professionals.

Keywords: Integration. Deaf students. Inclusion.



Introducción

Hasta hace muy poco tiempo era extremadamente difícil encontrar una persona sorda en cualquier nivel educativo no obligatorio y especialmente en la enseñanza universitaria. Las políticas integradoras que se inician en España a mediados de los ochenta han puesto los cimientos del cambio. Por fin en la primera década del Siglo XXI empezamos a ver sus frutos y encontramos algunas personas con diversidad funcional en las aulas universitarias y entre ellas, personas con sordera. Pero su presencia sigue siendo excepcional y se produce aún a pesar de la escasa ayuda externa con la que han contado. Estas políticas, aunque de indiscutible valor en la historia de la lucha por la igualdad, han sido insuficientes, ya que hacen recaer sobre el individuo y su entorno todo el peso de su integración. Por ello sólo unos pocos logran salir adelante y cumplir su sueño.

Analizar la trayectoria de estos jóvenes pioneros puede ser de gran ayuda para construir buenas prácticas educativas y logopédicas. Hacer visibles las barreras que se han encontrado es el primer paso para poder eliminarlas. Pero, sobre todo, identificar los factores que han hecho posible sus logros y su buen desarrollo personal y académico, es esencial para demostrar que la inclusión educativa de las personas con sordera es posible si logramos crear las condiciones adecuadas. Para lograrlo es preciso asumir que el esfuerzo no puede recaer exclusivamente en la persona y su contexto inmediato sino que ha de ser un objetivo de todos.

En este trabajo se reconstruye la historia educativa de una joven con sordera desde el momento en que inicia su escolarización hasta el momento de su llegada a la universidad. Se estructura en tres partes bien diferenciadas. En primer lugar y para contextualizar el caso, se dedica un apartado al estudio de la situación general de las personas sordas en el ámbito educativo a partir del momento en que empiezan a implementarse en España las políticas integradoras y que se va abriendo camino la perspectiva inclusiva. En segundo lugar, se trata el caso propiamente dicho, dedicándole nueve epígrafes que se corresponden con los factores que en la investigación se han revelado como determinantes en su historia personal y escolar. Por último y a modo de síntesis final se presentan algunas conclusiones que se pueden extraer de la experiencia y que nos informan de las condiciones en las que han tenido lugar las primeras experiencias de integración y también de los elementos y prácticas



que debemos corregir en el sistema educativo para facilitar una educación sin barreras a las personas con sordera o con discapacidad auditiva.

De la integración a la inclusión educativa de las personas con sordera

El movimiento integrador, que toma cuerpo legal en España a partir del Real Decreto 334/1985 y que se consolida con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1990, va a suponer un giro importante en la escolarización de las personas con sordera. Surge en respuesta a las reivindicaciones de movimientos asociativos de padres y madres que se oponen a que sus hijos se eduquen en guetos separados y apuestan por una convivencia normalizada entre sordos y oyentes. Se inicia con menos recursos de los necesarios, pero esto no hace desistir a los que luchan por sus derechos. Algunas familias, en los primeros años de la integración, llegaron a financiar por su cuenta la asistencia de una logopeda al centro educativo para apoyar a sus hijos sordos.

10 En los últimos veinticinco años la situación de escolarización del alumnado sordo en España ha cambiado considerablemente. Los centros de Educación Especial, única opción escolar antes de mediados de los ochenta, se han ido vaciando paulatinamente a medida que se han ido aplicando las políticas integradoras y hoy acogen casi exclusivamente a niños y niñas con discapacidades múltiples asociadas a la sordera. Según datos del Observatorio Estatal de la Discapacidad (2010, p. 42) en el curso 2008-2009 el porcentaje de alumnado sordo integrado en los estudios no universitarios es del 90%.

La integración no ha sido fácil y además ha suscitado controversias más fuertes en el ámbito de la sordera que en el de otras discapacidades. Estas controversias se relacionan con las diferentes interpretaciones existentes entre los propios afectados y también en el mundo profesional sobre lo que significa la identidad y la cultura de las persona sordas; sobre las modalidades comunicativas y las nuevas formas que adquiere el viejo dilema entre manualismo y oralismo. En función de las posiciones adoptadas vamos a encontrar diferentes percepciones de la integración.

No obstante, a pesar de los diferentes posicionamientos, hay un cierto consenso (ACOSTA, 2005, 2006; FERNÁNDEZ VIADER, 2004; SILVESTRE,



1998) en el reconocimiento de que la integración no siempre se ha realizado en las condiciones adecuadas. Con frecuencia han faltado profesoras de Audición y Lenguaje o logopedas con dedicación completa y con formación en el ámbito de la sordera. Al profesorado ordinario no se le proporcionó la formación necesaria cuando atendió por primera vez alumnado hipoacúsico y en muchos centros no se impulsó suficientemente la participación y la interrelación entre el alumnado sordo y oyente.

Aún así, las políticas integradoras han permitido incrementar los logros educativos de las personas sordas y han posibilitado su mayor incorporación a todos los niveles de estudios. Según datos del Informe de Juventud Con Discapacidad (CERMI, 2010), que se refiere exclusivamente a población menor de 30 años, el 8,6% de los jóvenes sordos han finalizado sus estudios universitarios. Una proporción mucho menor que la del resto de la población de la misma edad, justo la mitad. Pero a pesar de ello, este dato marca una tendencia muy positiva cuando se compara con las estadísticas que incluyen población sorda adulta (hasta los sesenta y cuatro años) como en la Encuesta de Discapacidad (INE, 2008) que revela que sólo el 5,6% de la población sorda tiene estudios universitarios. Esta última encuesta, si se la compara con la anterior (INE, 1999) refleja esa misma tendencia positiva ya que con respecto a ésta se ha duplicado el porcentaje de personas sordas con estudios superiores (antes 2,8%). Si miramos más allá de estas cifras veremos el esfuerzo de muchas familias, de muchos profesionales del lenguaje, de muchos profesores y de muchos chicos y chicas sordas que han superado todos los obstáculos y han abierto camino a muchos otros que quieren tomarlos como referencia.

Victor Acosta (2005) resume tanto los avances innegables que ha supuesto la integración como las limitaciones que han sido constatadas en múltiples investigaciones realizadas en diferentes contextos internacionales. Entre las ventajas señala la posibilidad de incrementar el conocimiento mutuo, la interrelación y la preparación para una vida social normalizada y los beneficios que aporta al alumnado en el desarrollo intelectual, lingüístico, emocional y en la adaptación social. Entre las limitaciones, se enfatizan las dificultades que supone, para aquellos niños y niñas con pérdidas graves de audición a los que la escuela no ofrece la respuesta adecuada ni en el acceso lingüístico a aprendizajes escolares ni posibilidades suficientes de interacción con sus iguales.



El mismo autor en su propia investigación hecha con alumnado sordo de Tenerife (Canarias), deja constancia de la necesidad de atender más y mejor en la escuela ordinaria los aspectos relacionados con el autoconcepto y la interacción social del alumnado sordo, señalando que hace falta mejorar las condiciones actuales en las que se desarrolla la integración escolar y que

[...] dicha mejora tendría por objeto ofrecer mayores oportunidades para que los alumnos sordos puedan tener una experiencia social positiva en la escuela, enfatizando más en la calidad de las oportunidades de interacción social para los alumnos sordos integrados. (ACOSTA, 2006, p. 150).

Hay mucho trabajo por delante para superar las limitaciones de la integración y convertir nuestro sistema educativo en un sistema inclusivo. Reconocer donde están los fallos es esencial para poder corregirlos y seguir avanzando. Gerardo Echeitapulsa la opinión de los movimientos asociativos de personas sordas, Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS) y la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), tratando de poner en evidencia su percepción sobre los avances o estancamientos en las políticas relativas a la discapacidad que se han puesto en marcha a partir de los años ochenta. En este estudio se revela que las barreras más importantes para el aprendizaje y la participación educativa de las personas sordas se sitúan en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. Se apunta también la necesidad de mejorar la información y el apoyo que reciben las familias sobre las medidas legislativas que les afectan o sobre los recursos y ayudas disponibles.

También se señala que los padres y madres consultados perciben la necesidad de que se mejore la coordinación profesional entre los tutores y los especialistas que intervienen con el alumnado sordo. Pero la conclusión fundamental de este estudio es que ambas asociaciones comparten el criterio de que la política inclusiva debe no sólo mantenerse sino ampliarse, con los cambios pertinentes en todas las etapas educativas y para la mayoría del alumnado que se considera con Necesidades Educativas Específicas. El 90,8% de la muestra está de acuerdo con esta afirmación, y sólo el 4,41% se inclina por potenciar los Centros Específicos de Educación Especial y un 4,76 % aboga por circunscribir la inclusión exclusivamente a las etapas de infantil o primaria. (ECHEITA, 2009).



Podemos concluir que todas las voces, las de los propios afectados y sus asociaciones, las familias, las de los investigadores y las de los profesionales, coinciden en que es preciso seguir avanzando hacia una escuela inclusiva capaz de educar a todo el alumnado y de dar respuesta al alumnado sordo y oyente sean cuales sean sus capacidades.

Para avanzar en esa perspectiva se han realizado muchas propuestas en las que coinciden numerosos autores: Marchesi (1987); Fernández Viader y Yarza (2004); Acosta (2005); Valero y Silvestre (1998):

- La existencia de un proyecto educativo que contemple las particularidades y la especificidad de las personas sordas.

- La formación del profesorado ordinario para responder a las necesidades del alumnado con sordera.

- La existencia de profesorado de Audición de Lenguaje o Logopedia debidamente entrenado en el conocimiento y la atención educativa de la sordera.

- El equipamiento de recursos que permita adaptar las aulas con los sistemas de amplificación y equipos técnicos necesarios.

- El desarrollo de una cultura colaborativa entre los distintos profesionales.

- La cooperación estrecha y continuada entre el los profesionales y la familia y el asesoramiento a la misma desde el inicio.

- El desarrollo de una cultura de la diversidad que implique el auténtico respeto de la identidad y las características de cada persona y de su identidad.

Análisis de un caso que no debería ser excepcional: presentación y procedimiento de realización

Lara es una chica de veinte años que está estudiando 3º curso del Grado de Educación Primaria. Quiere ser maestra. Podemos decir, a juzgar por sus buenas calificaciones, que sus inicios en la Universidad han sido académicamente exitosos. Es una más entre las estudiantes que podemos encontrar cada mañana en los pasillos que conducen a las aulas, la cafetería o la biblioteca. Tiene el mismo aire desenvuelto y fresco de la mayoría. Sólo sus compañeros de grupo y sus amigos saben que posee un rasgo singular: una sordera.



Esta diferencia, externamente inapreciable, ha condicionado una experiencia personal, lingüística y escolar particular, que merece ser objeto de estudio. Son todavía muy pocos los chicos y chicas con sordera que superan los obstáculos que hay que vencer para llegar a las aulas universitarias. Por eso merece la pena saber como lo ha hecho, con que ayudas y también con qué barreras se ha encontrado en su camino. Para ello hemos indagado en dos fuentes fundamentales: la familia y las profesionales de apoyo logopédico. Partimos de la hipótesis de que la estrecha colaboración entre ambos fue una clave esencial en su evolución.

La he conocido unos años atrás, cuando estaba cursando 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Ella y sus padres aceptaron una invitación para contarnos su experiencia en el máster en el que compartí docencia con una de sus dos logopedas. Su buen desarrollo de lenguaje, la fluidez expresiva, el dominio de la lectura labial, la calidad de su voz impresionaron a las alumnas del máster, todas ellas diplomadas y muchas con experiencia clínica en reeducación de lenguaje. Pero lo que les resultó más interesante para su propia formación fue conocer el proceso de construcción de esos logros tanto en el plano del lenguaje como en su trayectoria académica y especialmente como la familia y las profesionales habían enfocado su actuación. Ese interés me motivó a iniciar el estudio de caso que se sintetiza en este artículo.

Para adentrarme en su historia me apoyé en los recursos propios de la investigación etnográfica y de las historias de vida. Realicé entrevistas semiestructuradas a la protagonista principal (E.L.), a sus padres (E.M y E.P.) y a las dos logopedas/tutoras que la han guiado y orientado a ella y a su familia en todos estos años. (E. Lg.). Revisé también los documentos que conservan de su tratamiento logopédico (cuadernos de estimulación, informes médicos y audiometrías, cuadernos de inicio de lectoescritura, albúnes de fotos etc.). El análisis de todas esas aportaciones, me llevó a establecer una serie de categorías que se corresponden con los nueve epígrafes que estructuran el texto que figura a continuación. Considero que cada una de esas categorías proporcionan claves esenciales para entender su evolución lingüística, escolar y académica. Los protagonistas me han confirmado su acuerdo con la interpretación de la realidad que aquí se ofrece. Una vez concluido este relato fue revisado, discutido y aprobado por todos los informantes. Por deseo expreso de los mismos no se han modificado sus nombres.



Los primeros años. La aparición y detección de la sordera

Nació en 1993 con un trastorno congénito, una atresia de esófago, que obligó a someterla a su primera intervención quirúrgica a las cuatro horas de nacer. Esta operación tenía la finalidad de separar el esófago y la tráquea indebidamente comunicados. Se realizó con éxito pero derivó en una fístula traqueoesofágica que motivó continuas intervenciones quirúrgicas, veinticuatro hasta el año pasado. A los ocho meses, durante uno de los ingresos hospitalarios sufrió una sepsis que la mantuvo en la UVI y sedada durante cuarenta días. Las dosis de antibiótico que necesitaba para su tratamiento eran mucho más altas de las aconsejables para una niña de su edad. Las probabilidades de sobrevivir eran mínimas y en caso de que lo consiguiese se esperaban secuelas graves. Los médicos temían que apareciese unaparálisis, autismo, deficiencia. Sobrevivió y aún se tardó un par de años en diagnosticar la verdadera secuela: una sordera.

Vivió su infancia entrando y saliendo del hospital debido a los problemas alimentarios y respiratorios derivados de la fístula. Tuvo que usar sonda alimentaria hasta los tres años y bombona de oxígeno hasta cerca de los seis. Sus problemas de salud condicionaron la vida de toda la familia. De hecho la atención médica la recibió en el Hospital de Valle de Hebrón de Barcelona, a más de 1000 Km de su domicilio (Galicia), por ser el único centro especializado en su patología en aquel momento. Durante los dos primeros años se resintió su desarrollo general. Había pasado demasiado tiempo encamada, moviéndose muy poco y con escaso contacto con el exterior. Empezó a andar pasados los dos años y no hablaba.

Los padres tuvieron las primeras sospechas de que podría ser sorda a partir de los ocho meses. Antes de esta edad, en la que sufrió la sepsis, el padre solía silbarle desde el pasillo cuando llegaba (antes de que pudiese verlo) y la niña respondía dando señales de reconocimiento. Igualmente cuando la llamaban o decían su nombre, aun estando de espaldas, respondía gestualmente. A partir de ese momento dejó de hacerlo. Pero aún era una sospecha muy vaga. Con el paso del tiempo observaron que el habla no aparecía. Los médicos pensaron que podía estar dañado el aparato bucofonador a consecuencia de la irritaciones producidas por el respirador.

A los dos años y medio le diagnosticaron una sordera profunda bilateral con una pérdida auditiva entre 95 y 98 decibelios y le colocaron los



primeros audífonos. Tanto el diagnóstico como el seguimiento de la prótesis auditiva se realizó en la unidad de Foniatría del Hospital del Valle de Hebrón.

Frecuentemente el descubrimiento de la sordera de un hijo supone un trauma para los padres o, por lo menos, un gran impacto emocional. En este caso ellos sienten que no fue así. *"La vida de Lara había estado tantas veces en peligro que la sordera era el menor de los problemas que tenía."* (E.P.). La salud seguía siendo su principal preocupación. Aceptaron la sordera como un mal menor pero dispuestos a enfrentarla con el mismo ánimo de lucha con el que combatían la enfermedad respiratoria. Una vez descubierta buscaron ayuda logopédica inmediatamente.

Escolarización. Educación infantil y primaria

16 A los tres años inició su escolarización en una "guardería". Los padres prefirieron que antes de empezar la etapa propiamente escolar se acostumbrase a convivir con otros niños y niñas, ya que no había tenido suficientes oportunidades de hacerlo. En ese momento ya llevaba un año recibiendo logopedia en la unidad de Atención Temprana del Centro Base del Instituto de Servicios Sociales (INSERSO). Allí se le recomendó hacerlo de este modo y se le aconsejó también, un año más tarde, que se escolarizase en un centro ordinario y no en un centro específico de sordos, como aún venía siendo habitual en los niños y niñas sordos. La integración llevaba ya una década de vida y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), que le dio cobertura, estaba en pleno desarrollo. Se estaba creando una cultura inclusiva con la que las profesionales que atendieron a Lara estaban muy comprometidas. Probablemente ese compromiso sea una de las claves importantes de su historia.

A los cuatro años los padres pidieron plaza en el colegio público que estaba más próximo a su domicilio y le correspondía por zona de escolarización. El director se mostró preocupado y reticente cuando supo que la niña era sorda. No habían tenido nunca otros niños con sordera. Inicialmente les dijo que no había plaza. Los padres se angustiaron mucho. Empezaban a pensar en cómo defender su derecho a la escolarización ordinaria, cuando recibieron la carta de admisión.



La profesora que le correspondió en educación infantil era una persona relativamente mayor, no se podría calificar de innovadora, sin embargo tenía una gran experiencia profesional y sentido común y consiguió algo fundamental, que la niña se sintiese aceptada en el aula. Lara la recuerda con mucho cariño *"era estupenda, muy atenta y muy paciente. No me miraba como a una extraña"* (E.L.). Son las actitudes de los profesionales más que sus técnicas las que hacen que los niños se sientan o no parte del universo que constituye el aula.

Al pasar a Primaria empezaron los problemas. La profesora de primer curso llamó a la madre y le recomendó que llevase a la niña al colegio de sordos *"[...] donde estaría mucho mejor atendida y sabrían que hacer con ella en clase."* Es decir, la profesora no veía en la niña otra cosa que no fuese su sordera. La cultura deficitaria. (NÚÑEZ, 2008, p. 65), que define a la persona por las limitaciones de su déficit y le niega las expectativas de progreso, estaba sustentando esta negativa. Fue la madre quien la convenció diciéndole – *"Tú tenla una semana a prueba y verás como vas a estar contenta con la niña."* (E.M.). Efectivamente, después de esa semana la profesora empezó a ver sus competencias. Comprobó que Lara leía mejor que la mayoría de los niños de la clase y llamó a la madre para comunicarle que tenía razón y que estaba de acuerdo en que se quedase. Lara cree que su carácter ayudó también a que la aceptase *"Yo era callada y tímida. No daba mucho la lata."* (E.L.).

Es fácil imaginar lo que ocurriría con cualquier otra niña sorda que no pudiese demostrar, como afortunadamente sucedió en este caso, que estaba por encima de la media. Pero cabe preguntarse ¿tiene derecho la escuela a pedirle tanto a las personas con discapacidad? ¿Es la niña la que tiene que demostrar que es capaz de responder a las exigencias escolares o la escuela la que debe flexibilizar su curriculum para responder a la diversidad? La legislación en ese momento amparaba la integración de Lara, pero no podía evitar la angustia y el sufrimiento de las familias al percibir las resistencias del profesorado. Fue el desarrollo de lenguaje oral, que en ese momento ya era bastante bueno, y el dominio de la lectura los que le abrieron las puertas del colegio.



La lectura, como llave de acceso al sistema educativo

Su madre estuvo siempre muy preocupada por la lectura. De hecho cuando la logopeda le hablaba de los avances que hacía la niña en lenguaje, ella le decía *"Pero no podrá leer nunca... ¿Cómo va a poder leer si no sabe hablar?".* Empezaron a enseñarle a leer sobre los cuatro años y su progreso fue muy rápido *"A los seis años leía titulares de prensa"*, recuerdan sus padres. Llegó a aficionarse hasta tal punto a la lectura que se convirtió en su pasatiempo favorito *"Me encantaba la lectura. En mi cumple y en Reyes pedía libros. Me sabía los cuentos de Teo de arriba abajo."* (E.L.). También le gustaban las películas y algunas series infantiles. La familia impulsaba estas aficiones y las compartía. La logopeda les había explicado cómo convertirlas en recursos para favorecer el desarrollo del lenguaje. El placer que experimentaba la niña leyendo o viendo los dibujos suponía un gran estímulo.

La idea de la lectura como llave de acceso de las personas sordas al mundo escolar la encontramos en otras investigaciones de estudio de caso como la de Isabel Martínez Torralba que narra la experiencia de Andreu al que deciden enseñar a leer a los cuatro años a pesar de tener un lenguaje rudimentario, para facilitar su integración en un centro escolar porque:

En aquella época las dificultades para integrar a un niño sordo en la escuela común eran tan enormes, habíamos luchado tanto para lograr que una escuela nos aceptara, que era tremendamente importante para nosotros que Andreu cursara una buena escolaridad. El trabajo previo a la escolarización primaria le permitió enfrentar los aprendizajes escolares con una cierta base y sin desconcertarse. (MARTÍNEZ, 2006, p. 64).

La buena comprensión lectora y el desarrollo de su lenguaje oral fue sin duda uno de los factores decisivos en la buena trayectoria académica de Lara. Investigaciones recientes como la llevada a cabo por Jáudenes, Torres, Aguado, Silvestre y Patiño (2007) en la que se intentaba conocer la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva, relacionando el nivel lector y el rendimiento académico en alumnado de primaria y secundaria, se concluye que

[...] entre las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para mejorar el rendimiento escolar, recae la máxima responsabilidad



sobre la comprensión lectora. Y lo que parece que explica que un alumno con discapacidad auditiva sea buen lector y comprenda bien lo que lee es su capacidad de producir lenguaje oral. (JÁUDENES, TORRES, AGUADO, SILVESTRE, PATIÑO, 2007, p. 50).

La comprensión lectora parece ser también la puerta de acceso a la universidad. Antonio Villalba (2009) compara el rendimiento en comprensión lectora de un grupo de estudiantes universitarios con discapacidad auditiva que accedió a la universidad con otro grupo con la misma discapacidad que no superó el acceso y con un tercer grupo de oyentes. Concluye que accedieron a los estudios superiores los estudiantes con discapacidad auditiva que leían muy bien, y no lo consiguieron aquellos que no dominaban suficientemente la lectura. Los resultados muestran también que el nivel de comprensión lectora es igual entre los universitarios sordos y los oyentes, aunque los primeros precisan más tiempo para leer los textos. En definitiva, explica que para llegar a la universidad se precisa, entre otras cosas, contar con un alto dominio de la lectura.

Logopedia

19

Empezó a asistir a logopedia a los tres años y medio en el Centro Base del INSERSO. Su primera logopeda mantuvo contacto desde el inicio con el servicio de Foniatría del Hospital Valle de Hebrón de Barcelona en donde le diagnosticaron la sordera y le adaptaron los primeros audífonos. La iniciativa de coordinación no estaba pautada por las instituciones. Fueron las profesionales las que sintieron la necesidad de coordinarse, manteniendo esa coordinación a lo largo del tiempo. A los cuatro años, por motivo de un traslado, cambió de logopeda y empezó a trabajar con la persona que se iba a ocupar de su lenguaje hasta el momento de su incorporación a la Educación Secundaria. No obstante ambas mantuvieron contacto entre sí y con la familia permanente durante todo el proceso de educación del lenguaje de tal modo que una en forma directa y otra indirecta, la dos han estado presentes en el proceso de desarrollo personal y lingüístico de Lara y lo están aún en la actualidad. Por eso hablamos en plural al referirnos a ellas.

Su trabajo no abarcó exclusivamente el lenguaje, en sentido estricto, sino que fue mucho más allá. A lo largo de los años las logopedas fueron las



verdaderas orientadoras de Lara y de su familia. Supusieron un apoyo y una guía esencial en muchos momentos de su vida *"sin ellas no sé qué haríamos. Para nosotros fueron esenciales. Cada paso que teníamos que dar ellas nos guiaban: para poner los audífonos, a la hora de ingresar en el colegio, ante cualquier problema que apareciese... podíamos recurrir a ellas en cualquier momento."* (E.P.). Orientaron a los padres en cada una de las decisiones importantes que se fueron tomando. Establecieron con la familia y con la propia Lara una relación de verdadera confianza y afecto que se forjó a lo largo de los años y se mantiene en la actualidad.

La forma de ejercer y vivir la profesión explica el tipo de vínculo creado y la intervención con Lara. Se trata de profesionales que entienden la logopedia desde una perspectiva sistémica. La intervención abarca a todos los elementos del entorno familiar que puedan implicarse en el tratamiento. Parten de que esa implicación es esencial para aprovechar a fondo lo que se inicia en la terapia individual. Por eso durante las sesiones logopédicas la madre estaba siempre presente. Allí aprendió a realizar juegos y ejercicios, a corregir a la niña siguiendo las pautas adecuadas, a no presionar excesivamente, a estimular el lenguaje aprovechando las múltiples ocasiones informales que surgen en la vida familiar, etc.

20

Otro de los rasgos que caracteriza su trabajo logopédico es el carácter globalizador y no fragmentario. *"El niño es un todo global, con su lenguaje pero también con otras muchas características que hay que barajar cuando se está trabajando con él como sus motivaciones, sus intereses, sus experiencias particulares."* (E.Lg.). En definitiva, se apoyan en un modelo que está en las antípodas de la fría sala de logopedia en donde el niño repite ante un espejo incansablemente el fonema buscado hasta llegar a odiarlo. Siguió una metodología oralista, potenciando especialmente la lectura labial y las sensaciones propioceptivas utilizando la gestualidad de manera complementaria. Se reconocen deudoras de la metodología del Centro de Logopedia de la Caixa de Barcelona, Centre Psicopedagògic para l'Educació del Deficient Sensorial (C.P.E.D.S.), clave en el apoyo de la integración de los niños y niñas sordas en Cataluña y fuente de inspiración para el movimiento integrador de las personas sordas en la época en que se escolarizó Lara.

Muchos de los ejercicios que realizaban están en cualquier manual básico de logopedia destinados a desarrollar la discriminación auditiva, los ritmos, el trabajo con cada uno de los fonemas, la estimulación de vocabulario,



la ampliación progresiva de las construcciones sintácticas, la incorporación de palabras funcionales. La particularidad de su trabajo probablemente radicó en una buena secuenciación de los objetivos a los que se destinaban estas actividades y en el cómo hacerlas motivadoras y significativas.

Otro rasgo sin el que no podía entenderse el trabajo realizado por las logopedas es el gran compromiso personal con Lara y su familia, que acabó derivando en una relación de amistad y confianza mutua que perdura muchos años después de finalizado el tratamiento logopédico y por otra parte su apuesta decidida por la inclusión educativa. Revisando los materiales logopédicos con los que se trabajó podemos deducir que el componente lúdico y motivador estaba especialmente cuidado. Se huía de la mecanización. Se buscaban actividades relacionadas con su mundo y sus intereses para provocar un aprendizaje significativo. Trabajaron el vocabulario básico construyendo álbumes de fotos familiares, en los que los protagonistas eran ella misma, sus padres, sus primos, la fiesta de cumpleaños, la casa de los abuelos. Usaban también libretas viajeras en las que la madre dibujaba alguna escena importante ocurrida en el hogar durante el fin de semana y que servía para trabajar lenguaje en la sala de logopedia: la visita a la abuela, la excursión en un día de lluvia. Se potenciaba un feedback constante entre el trabajo logopédico y su vida diaria, en el que los padres tuvieron un papel esencial.

El tratamiento logopédico directo se realizó desde los tres años hasta los doce en que finalizó la Primaria. Los primeros años las sesiones eran diarias. En 4º y 5º iba tres veces por semana y en el último curso una vez. Lara recuerda que le gustaba ir porque solía pasarlo bien y además porque veía que cada vez progresaba más y dominaba mejor el lenguaje. Por ejemplo, en muchas sesiones, que eran individuales, entraba durante algún tiempo la hija de la logopeda y hacían juego libre: las tiendas, las casita. Ahora que es adulta sabe que aquel juego simbólico también formaba parte de la estimulación del lenguaje. Pero no todo era igual de fácil y agradable. Algunas tareas resultaban muy costosas *"Al principio, algunas palabras me parecían imposibles. Luego Odiaba la ortografía, especialmente la acentuación. La diferenciación de la sílaba tónica y el uso de las tildes me resultó muy difícil. También odiaba aprender a redactar."* (E.L.).

No puedo acabar este apartado sin destacar la extraordinaria labor realizada por Concepción Rodríguez y M^o Jesús Neira, logopedas de Lara, por su colaboración en esta investigación. Su pericia profesional y su compromiso



con la inclusión, han sido claves en el desarrollo del caso. Ambas señalan también la ayuda de la Doctora Mercedes Velasco del Hospital Valle de Hebrón en la valoración auditiva y la adaptación y seguimiento protésico a lo largo de todos estos años.

Los apoyos en el colegio

El colegio que le correspondía por zona, el más próximo a su domicilio, era un centro pequeño que no disponía de profesora de Audición y Lenguaje ni de Orientador/a. A pesar de ello sus padres entendieron que era la mejor opción para no desubicar a Lara de su entorno, del contacto con los niños de su calle y de su barrio y sobre todo porque debido a sus problemas de salud la cercanía al domicilio era esencial, ya que la madre tenía que acudir al colegio con frecuencia durante la jornada escolar. Suplieron la carencia de recursos con el apoyo logopédico privado y extraescolar.

El asesoramiento al profesorado lo realizaba la logopeda. Solía ir al colegio cada vez que Lara tenía una profesora nueva. Daba orientaciones sobre cómo facilitar el aprendizaje y sobre todo tranquilizaba a los más angustiados. *“Muchas de las profesoras tenían miedo a enfrentarse al problema porque nunca habían tratado a ningún alumno sordo y desconocían el mundo de la sordera. Cuando iba avanzando el curso y veían el progreso de Lara, se tranquilizaban y estaban contentos de tenerla en clase.”* (E. Lg.).

Su lenguaje oral a medida que transcurrió la primaria era cada vez más completo. Se expresaba con corrección y un vocabulario cada vez más amplio. A través de la lectura labial era capaz de seguir las clases y de entender y hablar con sus compañeros. Los resultados escolares eran buenos. Era estudiosa, le gustaba sacar buenas notas y lo conseguía. No repitió ningún curso. En el aula sólo necesitaba que sus profesores/as recordasen que debían hablarle de frente, que se cerciorasen de que había entendido las consignas y que individualizasen un poco la atención. La mayoría lo hacían. Le hubiese venido muy bien que las clases tuviesen un fuerte apoyo visual pero la metodología de trabajo no solía modificarse por su presencia y los únicos apoyos visuales de que disponía habitualmente eran los propios del libro de texto. En logopedia se apoyaba el trabajo escolar anticipando el vocabulario de los temas que se iban a tratar al día siguiente en el aula. Recuerda que eso le resultaba de gran ayuda.



Cuando cursaba 3º la enviaron a clases de apoyo con la profesora de Pedagogía Terapéutica. Lo vivió como una pérdida de tiempo *"Me sacaban del aula y en lugar de ir a informática a gimnasia o a clase de sociales o de lengua me mandaban escribir los nombres de los objetos que yo veía en una ficha, me ponía unas cuentas... Yo no lograba entender el sentido de aquello y le dije a mis padres que no quería volver, que estaba perdiendo el tiempo porque cuando volvía a mi clase perdía el ritmo y no me enteraba de nada."* (E.L.). Ante las quejas de Lara, sus padres fueron a hablar con el director para solicitarle que dejase de asistir a Apoyo y no saliese del aula ordinaria. El currículo paralelo y centrado en los aprendizajes básicos que se imparte en una buena parte de las aulas de Pedagogía Terapéutica con frecuencia entorpece más de lo que ayuda a lograr los objetivos de aprendizaje.

En 4º y 5º de Primaria se incorporó al centro una profesora de Audición y Lenguaje. *"Me dio la opción de asistir o no a recuperación. Había días que estaba conmigo en la clase normal y lo que yo no escuchaba me lo repetía. Eso era lo que yo quería. Su forma de trabajo era similar a la de mi logopeda. Sólo estuvo un curso, poco tiempo pero era una buena ayuda. Las profesoras del aula la dejaba entrar. Cuando se fue ya no quise volver a apoyo."* (E. L.). Al estar la profesora de apoyo dentro del aula ordinaria le ayudaba a seguir el ritmo de sus compañeros en el marco del currículo ordinario. No se hacía un programa paralelo y descontextualizado como sucedía fuera del aula.

Lara valora especialmente el hecho de que se consultase su opinión respecto a la utilidad de los apoyos, que se le preguntase si quería o no recibirlos. En el curso anterior ella sabía que estaba perdiendo el tiempo saliendo del aula pero no lograba hacerse oír. Los adultos se comportaban como sordos, no escuchaban su opinión ni percibían su inquietud. La madre fue la primera en hacerlo, *"[...] era una niña responsable y si ella decía que no le servía de ayuda no era por capricho."* (E.M.).

El paso a Secundaria se produjo sin problemas aunque no exento de angustias familiares ya que veían a la niña muy pequeña para desenvolverse autónomamente, miedo que compartían con otras muchas familias cuyos hijos eran oyentes y que el tiempo les demostró que era infundado. No se pusieron trabas a su ingreso. La logopeda acudió igual que lo había hecho en Primaria a orientar a los profesores o profesoras en varias ocasiones. Muchos iniciaban las entrevistas preguntando si Lara no estaría mejor en un centro específico de sordos. El miedo a lo desconocido, a no saber como tratarla en el aula pesaba



mucho. A medida que iba avanzando el curso e incrementaban el contacto con la niña, que en este momento tenía ya un desarrollo de lenguaje completo y muchas estrategias para manejarse académicamente, desaparecían los temores.

Después de la experiencia de Primaria, los padres pidieron que se le proporcionase apoyo de una especialista de Audición y Lenguaje dentro del aula ordinaria. Acudieron a la dirección y se entrevistaron con la inspección y el delegado de Educación, pero no se le dio este apoyo alegando que no era posible por motivos económicos. Aún sin apoyo logró buenos resultados académicos en la mayoría de las materias. Curiosamente, en contra de lo que suele ser habitual en las personas sordas, le gustaban los idiomas. En inglés siempre asistió a clase. Frecuentemente se comete el error de eximir (extraoficialmente) a los sordos de esta materia y se les crea un hándicap del que van a resentirse en su vida académica y profesional. Le gustaba escribir y la gramática.

No tuvo adaptación formal (escrita y sellada por la inspección) pero sí adaptación real a sus características. Las actividades de audición, por ejemplo, las convertían en actividades con soporte escrito. En 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los profesores le proponían que “escuchase” igual para ver lo que podía entender y a continuación hacía los ejercicios en el libro en donde venía la transcripción del texto. Nunca asistió a academia de idiomas fuera del centro. Siempre se sintió muy comprendida y apoyada por la profesora de inglés, posiblemente eso tuvo que ver con la disposición favorable hacia la asignatura y en general hacia los idiomas. De 1º a 3º de ESO eligió Francés como optativa. Tuvo mayores dificultades con la lengua gallega, posiblemente por la semejanza con la castellana y porque uno de sus padres no es gallego por lo cual el idioma más habitual en su familia es el castellano. A pesar de ello habla con corrección ambos idiomas.

24

Tutoría entre compañeros

En sexto de Primaria le asignaron una compañera – tutora. Es una de las estrategias que se recomienda utilizar para favorecer la inclusión. *“Con ella tenía confianza y podía pedir ayuda en pequeñas cosas sin tener que estar interrumpiendo al profesor. Resulta más cómodo preguntar a un compañero lo que no se ha entendido u oído bien de todo, comprobar los deberes que se*



marcan para el día siguiente o las instrucciones para la excursión de la próxima semana. Hay más complicidad y espontaneidad entre alumnos que con los profesores.” (E. L.). Cuando pasó a la ESO siguieron el ejemplo, en este caso le asignaron dos compañeras – tutoras en lugar de una. Lara valora positivamente la experiencia en su conjunto a pesar de que reconoce que no todo fue fácil. En un momento determinado las relaciones con algunas compañeras se enturbiaron. Lara percibía celos entre ellas y, en algún caso, un exceso de control o autoridad que sobrepasaba y desvirtuaba su papel.

La adolescencia es un período complicado, de tormentas emocionales y frecuentes conflictos de relación. La estrategia de tutoría entre iguales es de gran ayuda para favorecer la inclusión, pero requiere supervisión directa por parte de los educadores para que no se desvirtúe su sentido, especialmente en edades caracterizadas por una gran labilidad emocional. En los dos primeros cursos de la ESO Lara recuerda haberse sentido muy sola. Es un momento en que los intereses de los chicos y chicas empiezan a cambiar y no todos cambian al mismo ritmo. Se busca más la identidad en la pandilla y a menudo no se sabe como dar cabida a la diferencia *“No tenía a nadie. Me iba a la aldea. Estuve a punto de acudir a un psicólogo”*. Fue una época dura. Bajó el rendimiento académico.

En tercero de ESO las cosas empezaron a mejorar. La tutoría de una compañera fue de gran ayuda. *“María era todo bondad y paciencia. Era amiga, profesora, tutora. En esa época empecé a salir, ir al cine, ir a una hamburguesería. Una cosa importante: a veces la llevaba a la aldea.”* (E.L.). En Primero de bachillerato tuvo una “pandilla” pero acabó rompiendo la relación porque sentía que no la tenían suficientemente en cuenta. De la época del instituto mantiene dos amigas con las que sigue relacionándose frecuentemente.

Comunicación y relación social son temas sensibles y delicados para las personas con déficit auditivo (ROM; SILVESTRE, 2011). Un punto débil al que los educadores del entorno han de prestar atención para brindar ayuda cuando se requiera. Lara no ha sido una excepción y ha tenido sus dificultades en este ámbito, pero las dificultades han fortalecido su carácter y no restan un ápice a su valoración de la inclusión educativa. Otros jóvenes ayudaron también a Lara fuera del entorno escolar a desenvolverse entre iguales. No tiene hermanos pero sus primos fueron siempre un soporte importante y actuaron también como tutores invisibles (MARTÍNEZ; TORRALBA, 2006) estando siempre pendientes de ella tanto para ayudarle en lo personal como en lo académico.



Profesorado

26 A lo largo de su escolaridad se encontró con profesores y profesoras muy diferentes y con actitudes distintas ante su sordera. Dice, como seguro dirían sus compañeros oyentes si les preguntásemos, que hubo de todo. Destaca que los que la entendieron mejor fueron aquellos que por motivos personales estaban más sensibilizados ante la diferencia o ante el sufrimiento. *“Una profesora que siempre me apoyó había perdido un hijo y quizás eso la hacía más sensible. Mi tutor también me entendía. Tenía un ojo ciego.”* (E. L.). Recuerda que muchos profesores y profesoras se preocupaban de ella e intentaban ayudarle, en general eran los mismos que solían hacerlo con cualquier alumno que lo necesitase. *“También percibí que algún profesor me miraba como un bicho raro, eran los mismos que tenían problemas con todos los alumnos...”* Entre estos últimos, algunos tenían comportamientos “extravagantes” ante su sordera, *“[...] como un profesor de música que no se creía que era sorda. Decía que los audífonos eran comprados en ‘los chinos.’ Me hizo llevar las audiometrías a clase. Se las llevamos y no las sabía leer. Me obligaba a hacer audiciones y a diferenciar instrumentos, voces... En 3º de ESO [...] quería examinarme con audiciones decía ‘la norma es la norma para todo. O se examina así o no le hago examen’. Los compañeros pidiendo ¡hazle el examen, hazle el examen! Finalmente me hizo un examen escrito.”*

No son las asignaturas, la música, el inglés o cualquier otra, las que crean los problemas a las personas sordas, sino las actitudes y la mayor o menor flexibilidad de los docentes. El respeto a la igualdad no significa ignorar las diferencias sino adecuar nuestros métodos para aprovechar las competencias de cada persona. El miedo a la discriminación positiva conduce a veces al profesorado a negar las necesidades de la persona que tiene una discapacidad.

Al curso siguiente tuvo otro profesor de música, joven y con una corta trayectoria profesional, pero con interés por motivar al alumnado. Organizó una coreografía para el festival de fin de curso. Su sordera no fue un obstáculo para que Lara participase. No se sobrevaloraron sus dificultades y se le dejó enfrentarse a ellas y superarlas *“Me aprendí el ritmo y la letra. El profesor nos ayudó con la coreografía. Quedaba con nosotros para ensayar... El profesor me encantó a mí y a toda la clase.”* (E. L.). Fue una experiencia de “normalización” que recuerda con mucho cariño.



Bachiller y selectividad

Lara acabó la ESO sin repetir ningún curso ni haber suspendido ninguna asignatura. Deseaba ir a la Universidad y estudiar Fisioterapia. Con ese propósito empezó bachillerato y eligió el ámbito científico. En física tuvo algunas dificultades, necesitó clases particulares que le daba uno de sus primos, estudiante de ingeniería. Logró mejorar lo suficiente y aprobar. En 2º cambió a la modalidad de letras puras y en el verano tuvo que ir a clase de latín porque tenía que entrar en segundo curso y examinarse de 1º. Recuerda que le costó bastante pero también logró superarlo con la ayuda de clases particulares. Las asignaturas que más difíciles le resultaron fueron el latín y la filosofía. Se presentó a selectividad en Junio con sus compañeros. Sus padres son testigos de que fue una época en que Lara trabajó sin descanso. Todos sentían también una cierta angustia y preocupación ante las pruebas de selectividad.

Pidió la adaptación de las pruebas y cuando llegó el momento le comunicaron que tenía que ir a examinarse a otra ciudad que estaba a 126 Km de la suya, al único centro de la Comunidad Autónoma en el que se realizaban exámenes adaptados. Debía de residir en régimen de internado durante los días que durasen los exámenes. O aceptaba esta posibilidad o bien se examinaba sin ningún tipo de adaptación. No había elección real. Lo tomó muy mal. *"Yo quería hacerla con mis compañeros. Fui a conocer el centro unos días antes. Cuando llegó el momento me fui interna y sola en una habitación. Sin conocer a nadie. Me preguntaba ¿qué hago yo aquí? Había 15 personas, la mayoría disléxicas. Era la única sorda."* (E. L.).

Entre la opción de examinarse sin ninguna adaptación y la que le ofrecieron no había duda. Las adaptaciones eran esenciales. Por ejemplo, en el examen de inglés la prueba de audición no se realizó en cinta grabada sino que una profesora leía el contenido de la cinta en inglés. Sin el apoyo de la lectura labial no podría hacer el examen. Le dieron más tiempo y le permitieron hacer más pausas de las habituales. Quedó satisfecha con su elección pero cabe preguntarse si esas mismas adaptaciones podrían o no realizarse en los distintos centros de examen o, como mínimo, en uno de cada distrito universitario como ya se hace en muchas comunidades, para evitarle al alumnado con discapacidad y a sus familias, enfrentarse a una situación estresante en momentos en los que el estrés suele ser ya demasiado alto.



También en el bachillerato tuvo otro motivo de estrés importante. Su conflicto con la Frecuencia Modulada. La orientadora, seguro que con la mejor de las intenciones, le propuso al centro que se instalase una unidad de FM en el aula de Lara, con el propósito de que pudiese oír mejor a los profesores. Ella no quería, estaba habituada a manejarse con sus audífonos perfectamente e iba bien en los estudios. Segundo de bachiller era un curso de mucho trabajo y prefería no tener que ocuparse de adaptarse a un aparato nuevo que no sabía si le iba a ser útil. *"Me insistieron tanto que acabé diciendo que sí."* (E. L.).

La experiencia resultó muy negativa. Posiblemente porque coincidió con el cambio de audífonos. Hasta ese momento se los adaptaron en Barcelona. Los nuevos los puso en una clínica local. No funcionaban. Por alguna razón la F.M. tampoco le servía de ayuda. Bien porque no era el mejor momento para empezar a usarla, porque no estaba debidamente adaptada o porque en sus condiciones auditivas no resultaba útil. En cualquier caso Lara la percibía como un problema y no como una solución. *"Yo me negaba a usar la FM, pero la orientadora me presionaba. Yo les decía: me llega la voz distorsionada, no oigo bien, pero no me hacían caso. Sentía que iba a perder el curso. Hasta que lloré y grité no me entendieron. Finalmente mi madre habló con la orientadora y aceptó que dejase de usarla."* (E. L.). Eso le permitió recuperar la tranquilidad para seguir preparando el curso.

A veces los profesionales nos comportamos como sordos queriendo imponer nuestro criterio experto y los avances técnicos cómo si éstos fuesen incuestionables sin escuchar la voz de la persona a la que van destinados. Todavía predomina una cultura de la discapacidad en la que son los expertos los únicos que tienen voz, los que creen disponer de la verdad absoluta y poder decidir siempre "[...] lo que es bueno para el otro." En el fondo se le considera incapaz de decidir con criterio y sabiduría, de tomar sus propias decisiones.

El apoyo familiar

La implicación de sus padres es, probablemente, la clave más importante en el desarrollo personal, lingüístico y académico de Lara. Es la única hija de una familia trabajadora de padres oyentes. Desde que ella nació la vida familiar se organizó en función de sus necesidades. La gravedad de su enfermedad física y la necesidad de cuidados permanentes durante toda su



infancia, especialmente en los primeros años, las hospitalizaciones continuas y los traslados a Barcelona para recibir tratamiento condicionaron totalmente la vida familiar, hasta el punto de que estuvieron a punto de irse a vivir a Barcelona para tener más accesibles los cuidados médicos que necesitaba.

La madre, que hasta entonces había trabajado, tuvo que dejar de hacerlo. No se contaban con ningún otro tipo de asistencia personal o ayuda a domicilio y la niña requería atención a tempo completo: Los cuidados que exigía su salud. El llevarla y traerla a estimulación temprana, a logopedia. El traslado periódico tres o cuatro veces al año al hospital barcelonés, la disponibilidad para acudir en cualquier momento al colegio por los problemas respiratorios, etc. En este caso como en muchos otros comprobamos como los cuidados de las personas con discapacidad recae exclusivamente sobre las familias, y especialmente sobre las madres, que son las que renuncian a su propio desarrollo personal y laboral por falta del apoyo social y económico al que deberían tener derecho.

La Ley de Dependencia, ahora prácticamente en desuso, intentó corregir esta situación incrementando las ayudas familiares y la asistencia personal. ¡Lástima que se haya convertido en papel mojado!

El papel de la familia ha sido esencial en la estimulación del lenguaje. En las sesiones de logopedia, a las que asistió la madre ininterrumpidamente a lo largo de unos diez años, aprendió a utilizar todos los recursos que ayudaban a la niña a comunicarse y poco a poco también a hablar. Su ocio estaba destinado, casi en exclusiva, a la niña. Madre e hija veían la televisión o el vídeo juntas por las tardes eligiendo los programas que más le gustaban a la pequeña. Lara relata que compraron la serie completa de Heidi, que era su preferida, y todas las tardes la veía con su madre. No había apenas películas subtituladas, así que paraban la cinta cada poco tiempo para que la madre le "dijese" el texto de cada personaje. Leían cuentos habitualmente. Confeccionaban álbumes de fotos sobre escenas de la vida cotidiana: lavar los dientes, ponerse el zapato, usar los cubiertos. Planificaban los viajes al hospital de Barcelona aprovechando el tiempo para que conociese la ciudad.

Tenían un cuaderno viajero, que iba de clase a la sesión de logopedia, en el que la madre dibujaba las escenas más significativas ocurridas en el fin de semana. Cualquier acontecimiento familiar era una ocasión para estimular lenguaje. Pero envolviendo a todas estas estrategias, dándole sentido



a todas ellas, está el soporte emocional y afectivo que le han proporcionado a Lara. Han hablado mucho con ella, pero sus logopedas dan fe de que también han sabido escucharla, dialogar y respetar su punto de vista. Le han ayudado a autoafirmarse y le han enseñando a afrontar con entereza a los obstáculos que ha ido encontrando en la vida.

A modo de síntesis

Se ha intentado ofrecer en este trabajo el esbozo de un caso particular, el de una chica sorda que llegó a la universidad habiendo realizado toda su vida escolar en entornos ordinarios. Posiblemente esto no sería posible si hubiese nacido solo diez años antes. La existencia de una política integradora fue esencial para lograrlo, a pesar de todas las limitaciones que pueden atribuirsele y que este caso contribuye a poner en evidencia. No obstante el amparo legislativo y la corriente de opinión social y educativa generado por el mismo, fue determinante para que en los colegios se admitiesen a muchos alumnos y alumnas que hasta entonces no podían soñar con una escolarización regular. Se escolarizó estando ya en vigor la L.O.G.S.E., que vino a refrendar la trayectoria hacia la integración iniciada unos años atrás.

Como soporte de la evolución de Lara podrían señalarse factores personales, familiares, educativos y logopédicos. Sus cualidades personales le han ayudado a transitar con éxito por las distintas etapas del sistema educativo. Siempre ha sido considerada por padres y profesionales como una chica trabajadora, tenaz, alegre, inteligente, curiosa y comunicativa. El apoyo familiar, tanto en el plano afectivo como en el propiamente lingüístico, ha potenciado estas capacidades. La adaptación protésica y el apoyo logopédico, realizado desde una edad temprana y de forma continuada a lo largo de toda su infancia, han sido cruciales. Sus logopedas hicieron brotar las primeras palabras y fueron moldeando su lenguaje hasta que consiguió una expresión oral y escrita perfectas. (si ella no lo explica sus interlocutores no detectan que es sorda). El buen dominio del lenguaje oral y escrito, le abrió las puertas de la escuela ordinaria y fue determinante para su aceptación en la escuela ordinaria.

El compromiso de las profesionales y de la familia con la integración primero y luego con la inclusión escolar guió todo su proceso educativo y es otro de los factores esenciales en este caso. Desde el inicio de la escolarización



las logopedas aconsejaron a los padres su ubicación en la escuela ordinaria y los apoyaron para seguir adelante frente a los obstáculos que fueron encontrando, supliendo las carencias del sistema educativo con su apoyo y su tutoría permanente.

Es justo reconocer que las políticas integradoras han hecho viable que se escolaricen en la escuela ordinaria niños y niñas que hasta ese momento venían siendo rechazados. Pero igualmente hay que admitir que estas políticas han sido justamente criticadas por no ofrecer los recursos necesarios para garantizar el éxito escolar al alumnado al que se acogía. Este caso es un buen ejemplo de que esas críticas eran fundamentadas. Lara no dispuso de profesora de Audición y Lenguaje ni de logopeda en el colegio más que en un curso de Primaria. Cuando en Secundaria volvió a solicitar apoyo en el aula le fue denegado. Este apoyo para una alumna sorda es absolutamente indispensable. Si dependiese exclusivamente de los apoyos que le ofreció la institución escolar, su desarrollo lingüístico y académico sería seguramente muy distinto del que ha alcanzado. Sus padres han tenido que suplir la falta de recursos institucionales proporcionándole ayuda logopédica fuera del colegio durante toda la escolaridad. También es de destacar que lo han hecho a pesar de ser una familia con una economía modesta, dándole prioridad a la educación de Lara sobre cualquier otra cosa e implicándose en su estimulación desde el primer momento.

Otra de las críticas que se han hecho a esas políticas hace referencia a la falta de formación del profesorado. Efectivamente, sus profesores se quejaron, y con razón, de no haber sido formados para responder a la diversidad y concretamente a los problemas de la sordera, pero aun así muchos de ellos supieron entenderla y adaptarse a sus necesidades. Se apoyaron en las competencias de la niña más que en el déficit para ayudarla a progresar en lo académico y también en lo personal. Si estos no hubieran sido mayoría su progreso escolar tampoco sería el mismo.

Los jóvenes como Lara, que teniendo una discapacidad han llegado al sistema ordinario abriéndose paso con dificultad, que han sido pioneros en la integración, lo han hecho frecuentemente sin contar con las condiciones y los recursos que necesitaban. Han tenido que reivindicarlos desde dentro y no siempre con éxito. Pero no podían esperar. O elegían un entorno específico, resignándose a la segregación y a aceptar la restricción académica que ello supondría, o apostaban por incorporarse al mismo entorno social y educativo



que los demás chicos y chicas de su edad con las expectativas que este les abría. En este caso, los padres y los profesionales que los asesoraron creyeron que la escolarización normalizada era esencial para su educación y la defendieron a toda costa. Hoy se sienten satisfechos y convencidos de que valió la pena.

Experiencias como éstas, a pesar de mostrar las evidentes limitaciones del sistema educativo para responder a la diversidad, han abierto el camino a la construcción de una escuela para todos, una escuela inclusiva que corrija las limitaciones de las políticas integradoras, que ofrezca los recursos que cada persona necesita y que cambie su filosofía global, de modo que sea la propia escuela la que se adapte a las dificultades de los alumnos en lugar de que sea el sujeto con discapacidad el que luche constantemente por adaptarse a las exigencias escolares. Con sus luces y sus sombras, hacen visibles la distancia a la que está la meta inclusiva (ECHEITA, 2011) pero también nos indican que es posible llegar a alcanzarla. También nos indican que no podemos esperar a tener las condiciones ideales para avanzar en la inclusión. Se avanza superando obstáculos y rompiendo barreras. Mejorando el sistema desde dentro.

32 Por último, conviene señalar que los estudios de caso como el que presentamos no albergan pretensiones generalizadoras. No se quiere ofrecer un modelo o describir un camino válido para cualquier persona sorda. Cada cual tiene una situación personal, familiar y social que condicionará su trayectoria vital y educativa. Está claro que llegar a la universidad no tiene por que ser el objetivo de toda persona ni sorda ni oyente. Pero el incremento de la presencia de chicos y chicas con discapacidad, y en concreto con sordera, en la enseñanza superior, es un objetivo irrenunciable en un sistema educativo que quiera regirse por principios de equidad y respeto a la diversidad.

[...] por um lado, narrativas super generalizadas de um neoliberalismo monolítico e onipresente, que tende a ser insuficientemente sensível para sua variabilidade e constituição interna complexa e, por outro, análises excessivamente concretas e contingentes das estratégias neoliberais (locais), as quais são inadequadamente atentas às conexões substanciais e às características necessárias do neoliberalismo como um projeto extra local. (PECK; TICKELL, 2002, p. 381-382).

Ao mesmo tempo em que tentamos oferecer alguns exemplos da natureza variável das imposições das reformas educativas neoliberais locais em



diferentes países ao redor do mundo, tentamos situá-los em uma “visão global” atenta “[...] às características mais gerais e abstratas do processo de neoliberalização.” (PECK; TICKELL, 2002, p. 382).

As recentes reformas educativas no Brasil, a que nos referimos, certamente refletem muitas, mas não todas, das características “genéricas” e “abstratas” da neoliberalização global da educação. Uma variação contextual significativa, nesse sentido, é que as lutas por profissionalismo docente no Brasil são talvez mais agudas naquilo que as reformas neoliberais estabelecem em um contexto educacional que tem historicamente negado aos docentes um status profissional. Retornando à importante observação de Hypolito (2004), o que é evidente é que os docentes no Brasil tiveram negada, não apenas uma, mas duas vezes, a terra prometida da autoridade e da autonomia profissional que foi outrora desfrutada, em alguns aspectos cruciais, pelos docentes em outros países. Em vez de um processo redutivo de desprofissionalização, os professores e as professoras no Brasil estão sendo estrangidos a uma estagnação pré-profissional, com o redesenho neoliberal das suas práticas e condições de trabalho que atuam para minar, desvalorizar e explorar o seu trabalho. Compreender como o conjunto particular de políticas neoliberais no Brasil constitui a subjetividade docente é um processo contínuo de interpretação. Desejamos que este artigo seja útil para destacar algumas das dimensões que explicam o poder real das políticas que avançam e como estão relacionadas entre si.

Referências

ACOSTA, Victor. Perspectivas en el estudio de la sordera. In: ACOSTA Victor. (Ed.). **La sordera desde la diversidad cultural y lingüística**. Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera. Barcelona: Masson, 2005.

ACOSTA, Victor. Un estudio cualitativo de los problemas educativos del alumnado sordo: análisis y propuestas de acción. Bórdón. **Revista de Pedagogia**, Madrid, v. 58, n. 2, p.135-152, abr./jun. 2006.

CERMI. **Los jóvenes con discapacidad en España**: informe de situación. Madrid: Grupo editorial Cinca, 2010.



ECHEITA, Gerardo Sarrionandia. La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sordera: La opinión de las organizaciones. **Revista FIAPAS: Estudios sobre población con sordera en España**. Madrid, n.130, p. 36-41, sep./oct, 2009.

ECHEITA, Gerardo Sarrionandia. Repensar políticas y Prácticas para promover la educación inclusiva. En: JORNADAS DE COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA, 7; 2011, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile: OREAL/UNESCO, 2011.

LARA (E. L.). **Entrevista**. A Coruña, 5 nov. 2012.

MADRE (E. M.). **Entrevista**. A Coruña, 25 ene. 2013.

PADRE (E. P.). **Entrevista**. A Coruña, 25 ene. 2013.

LOGOPEIDAS. (E. Lg.). **Entrevistas**. Santiago de Compostela, 12 Feb. 2013.

ESPAÑA. **Ley Orgánica, 1/1990 de 3 de octubre de 1990**. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, n. 238 de 4 de octubre de 1990 (p. 28927 a 28942).

_____. **Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de 1985**, de Ordenación de la Educación Especial. B.O.E. 16 de Marzo de 1985, n. 65, p. 6917-6920.

_____. **Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y Estado de Salud**. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE), 1999.

_____. **Encuesta sobre discapacidades, autonomía personal y situaciones de dependencia**. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE), 2008.

FERNÁNDEZ VIADER, Pilar; YARZA, María Virginia. La política educativa española en el último cuarto de siglo: su incidencia en la educación de los sordos. En: FERNÁNDEZ VIADER, Pilar y PERTUSAVENTEO, Esther (Coor.). **El valor de la mirada: sordera y educación**. Barcelona: EUB, 2004.

JÁUDENES, Carmen. TORRES, Santiago; AGUADO, Gerardo; SILVESTRE, Nuria. PATIÑO, Irene. **Estudio sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva**. Madrid: FIAPAS, 2007.

MARCHESI, Álvaro. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza, 1987.

MARTÍNEZ TORRALBA, Isabel. **La resiliencia invisible**. Barcelona: Gedisa, 2006.



NUÑEZ MAYÁN, Maria Teresa. **Da segregación á inclusión educativa**. Santiago de Compostela: Laiovento, 2008.

NUÑEZ MAYÁN, Maria Teresa. Da segregación á inclusión educativa. Santiago de Compostela: Laiovento, 2008. ESPAÑA. Boletín del Observatorio Estatal de la Discapacidad. Selección de indicadores sobre la situación de las personas con discapacidad en España. **Observatorio Nacional de la Discapacidad**. Olivenza (Badajoz) n. 2. jun., 2010.

ROM, Mireia; SILVESTRE, Nuria. La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral. **Revista Educar**: Liderazgo docente para el aprendizaje, v. 47, n. 2, p. 341-364. Julio/diciembre, 2011.

SILVESTRE, Nuria. VALERO, Jesús. Valoración de las necesidades educativas y orientación psicopedagógica. En: SILVESTRE, Nuria. CAMBRA, Cristina; LABORDA, Cristina; MIES, Ángels; RAMSPOTT, Ana; ROSICH, Nuria; SERRANO, Carrasumada; VALERO, Jesús. **Sordera comunicación y aprendizaje**. Barcelona: Masson, 1998.

VALERO, Jesús. SILVESTRE, Nuria. En SILVESTRE, Nuria; CAMBRA, Cristina; LABORDA, Cristina; MIES, Ángels; RAMSPOTT, Ana; ROSICH, Nuria; SERRANO, Carrasumada; VALERO, Jesús. **Sordera Comunicación y aprendizaje**. Barcelona: Masson, 1998.

VILLALBA, Antonio. La comprensión lectora de los universitarios con discapacidad auditiva. **Revista FIAPAS**: Monográfico Estudios sobre población con sordera en España. Madrid, n. 130, p. 78-80, sep./oct. 2009.

Doctora Maria Teresa Nuñez Mayán
Universidade de A Coruña | España
Facultad de Ciencias de la Educación
Depto. Pedagogía y Didáctica
Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas | GIE
E-mail | tmayan@udc.es

Recebido 20 ago. 2013

Aceito 10 nov. 2013



Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa

For a sociology of the improbable: unusual paths and unexpected successes in the French school

Bertrand Bergier

Université Catholique de l'Ouest | Angers

Constantin Xypas

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente artigo se interessa por uma população de ex-alunos de escolas francesas que, após terem sido reprovados por, pelo menos, duas vezes durante o ensino fundamental e, conseguiram fazer um curso profissionalizante, ou técnico, e no final do percurso obter no mínimo um Mestrado. Apesar das opiniões negativas dos seus professores e, muitas vezes de seus pais, os estudantes que fazem parte da nossa pesquisa, se tornaram médicos, advogados, engenheiros etc. Como explicar esses sucessos "inesperados", estatisticamente marginais e sociologicamente improváveis? Para responder a essa questão estudamos as trajetórias de uma população de 322 jovens adultos. A investigação compõe-se dos seguintes elementos: uma entrevista biográfica sobre o percurso escolar; um questionário; e por fim, a "prática restituidora". A explicação mais frequente é a ideologia do "herói" em que se atribui ao aluno a totalidade do mérito. Mas a pesquisa vai revelar a existência de várias condições sociológicas sem as quais o jovem não teria obtido a graduação e ainda menos à pós-graduação.

Palavras-chave: Percurso escolar atípico. Sociologia do improvável. Sucesso escolar improvável.

Abstract

The present article has interest in the population of former students of French schools, after being failed at least twice during the elementary school and have done a professional course or even technical one, and finish their schooling getting at least a Master's degree. In despite of the negative opinions of their teachers, and often their parents, the students that made part of our research became doctors, lawyers, engineers etc. How to account these "unexpected" success, marginal statistically and sociologically unlikely? To answer this question we studied the trajectories of a population of 322 young adults. The research compose itself by the following elements: a biographical interview about the educational background, a questionnaire and, finally, the "restorer practice". The most frequent explanation is the ideology of "hero" where the student assign to himself the entire merit. But the research will reveal the existence of various sociological conditions without which the young man would not have succeeded to graduation and even less post graduate.

Keywords: Atypical school career. Sociology of the improbable. Unlikely school success.



1. Introdução

Depois do livro de Bourdieu e Passeron (2008), sabemos que o sistema escolar reproduz as desigualdades da sociedade. Porém, o mesmo sistema escolar permite a promoção social de alunos de origem popular, como foi comprovado tanto na França (LAHIRE, 2004), como no Brasil. (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000). As pesquisas de Bourdieu (2008) e Lahire (2004) mostram que, na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso, diversos fatores têm sido apontados como fundamentais principalmente os quatro a seguir: a mobilização pessoal; o valor atribuído à educação pelas famílias; a ordem moral doméstica; o apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares.

No entanto, esses aspectos

[...] assumem diferentes pesos e importância, em face da mobilização dos sujeitos e face ao potencial maior ou menor da herança cultural familiar que aproxima ou distancia a experiência familiar e pessoal da experiência escolar. Voltamos, assim, nossa atenção para o envolvimento e relevância que o próprio sujeito/aluno desenvolve em relação ao seu sucesso escolar e para a família, como formadora de *habitus* e de atitudes que influenciam positivamente ou negativamente a trajetória escolar dos alunos [...]. (PEREIRA, 2005, p. 59).

37

Esse trabalho pretende estudar um caso particular: alunos que venceram sem o suporte *explícito* dos pais! Aparentemente falta-lhes o “apoio e o esforço dos pais para entender e ajudar os filhos nos seus trabalhos escolares” e mesmo o “valor atribuído à educação pelas famílias”. Mesmo assim, após terem sido reprovados pelo menos duas vezes durante o ensino fundamental e terem feito um curso profissionalizante, ou mesmo técnico, no fim do percurso escolar obtiveram no mínimo um Mestrado! Apesar das opiniões negativas dos seus professores e, muitas vezes de seus pais, os estudantes que fazem parte da nossa pesquisa, se tornaram médicos, advogados, engenheiros etc.

Ao longo deste artigo, apoiamo-nos nos seguintes questionamentos: qual é a parte da mobilização pessoal no sucesso escolar quando falta o apoio explícito dos pais? Quando faltam expectativas explícitas dos pais em relação aos filhos? Quando o futuro profissional esperado para os filhos é



somente técnico? Quando os alunos foram fracassados e humilhados pelos professores (reprovados pelo menos duas vezes durante o ensino fundamental)? Qual é a influência dos valores domésticos sobre os percursos escolares de sucesso desses alunos?

2. O contexto sociológico da pesquisa

Os produtos franceses são hoje fabricados na China, no Brasil, na Rússia, na Índia, na Turquia etc. Os carros, os computadores, as roupas de grandes marcas, e demais produtos industriais estão sendo fabricados fora da França. Por consequência, os empregos estão fugindo da França que, com poucas exceções, sofre desindustrialização. Caso a situação continue assim, este país vai se tornar um território de museus maravilhosos de arte e história, mas com a economia fortemente dependente dos mercados mundiais e dos Estados Unidos da América (EUA).

Nesse contexto, a escola não mais permite a progressão social dos filhos de famílias populares. (BOURDIEU, 2003). Com 80% da juventude francesa titular do *baccalauréat* (diploma de fim do ensino médio que permite o ingresso à universidade), centenas de milhares de jovens são formados todo ano nas universidades, mas o mercado de trabalho não absorve tantos profissionais que estão sendo formados. Mesmo com um doutorado não é fácil encontrar emprego adequado com tal nível de estudos. Por exemplo, para *uma vaga* de professor substituto em qualquer disciplina, em qualquer universidade na França, se apresentam até 20 doutores, alguns com pós-doutorado, com publicações em revistas que possuem grande reconhecimento, com comunicações em congressos internacionais etc.

De maneira geral, tanto para profissionais formados em escolas profissionalizantes, como para aqueles formados em universidades, os estudos não permitem mais a ascensão social e, mais afligido, nem mesmo protegem do desemprego! Assim, a escola pública francesa se tornou vítima do seu sucesso, e, ao mesmo tempo, encontrou os seguintes fracassos:

- Já vimos que a *promoção social* pelos estudos desacelerou.
- O *analfabetismo*, com 100% dos jovens de 16 anos escolarizados, desapareceu, mas entre 5 e 10% deles não são letrados.



- O *fracasso escolar* dos jovens de origem popular permanece, apesar da ajuda de profissionais especializados e de medidas governamentais.
- A *integração* na sociedade francesa dos filhos dos imigrantes de origem africana e árabe não se realizou. Isso alimenta a xenofobia.

Em resumo, assistimos à *desilusão* dos pais sobre o futuro dos filhos. (ALESINA; GIAVAZZI, 2007). O desencanto atinge a escola que entrou em crise: desconfiança dos pais e dos alunos de origem popular, tanto franceses como dos imigrantes, perda de confiança em si dos professores que agora duvidam do seu papel etc. Nesse contexto de saudade pelo tempo passado e de desilusão pelo tempo presente, de esperança e de desespero pelo futuro dos filhos, a atitude das famílias e dos jovens se torna ambígua: os estudos são ao mesmo tempo necessários, mas talvez inúteis...

3. A particularidade da escola francesa

Como a escola francesa é diferente da escola brasileira, é necessário dar algumas explicações sobre aquela. De modo geral, o ensino médio no sistema francês se compõe de três vias hierarquizadas:

- O *Lycée d'enseignement général* que prepara para o baccalauréat, diploma de fim dos estudos secundários que permite ingressar na Universidade. Neste trabalho, será nomeado como "Ensino Geral";
- O *Lycée professionnel* para os alunos que, segundo os professores, "não têm capacidade" de estudar no Ensino Geral. Vale ressaltar que existe para eles o *obaccalauréat professionnel* que dá pouco acesso ao Ensino Superior. Neste artigo, será denominado "Ensino Profissionalizante";
- O *Lycée technique* para os alunos que não podem estudar nem mesmo no ensino profissionalizante. Nesta pesquisa será denominado "Ensino Técnico".

É importante deixar registrado, para a compreensão deste trabalho, que a orientação dos estudantes para o ensino técnico se faz pelos professores, com uma participação meramente *formal* dos alunos e dos pais. A princípio, os pais têm a possibilidade de resistir à decisão do corpo docente, mas não o fazem, pois a maioria deles possuem baixo nível escolar e baixo nível social. Outro fator relevante é a existência da possibilidade do retorno para o ensino



geral dos alunos orientados para o ensino profissionalizante ou técnico. Essa possibilidade é raramente aproveitada. Ainda mais raro é o estudante multirrepetente que vem do ensino técnico e que faz um Mestrado ou até mesmo um Doutorado. Quando isto acontece, ocorrem os *percursos longos atípicos*.

Os percursos longos atípicos não são geralmente estudados, já que são estatisticamente desprezados. (LAHIRE, 2004). Todavia, eles não devem ser postos de lado porque contribuem para uma *sociologia do improvável*. Dentro desses percursos, temos os seguintes exemplos: um estudante multirrepetente durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que obteve o diploma de engenheiro; outro aluno que abandonou a escola durante vários anos, voltou para finalmente concluir um Doutorado; um terceiro, que depois de uma orientação imposta para um curso técnico conseguiu concluir um Mestrado etc. Essas narrativas serão expostas num livro em preparação. Neste artigo, apresentaremos três casos: em primeiro lugar, a história de Louise, a narração mais extraordinária, será exposta integralmente; mais para frente, mencionaremos elementos das narrativas de Isidore e de Vincent.

4. O caso de Louise

Louise é a sétima numa família de onze filhos morando na zona rural. Seu pai é agricultor e a mãe dona de casa. Seus pais completaram o ensino fundamental I, mas nenhum dos irmãos foi além do ensino fundamental II. Ela se considera "mau caráter": não gosta de obedecer e manifesta frequentemente sua raiva. Em outras palavras, ela foi, e ainda é rebelde. Juntas, sua professora, a diretora da escola e a mãe decidem que, por causa da sua falta de maturidade, ela precisaria repetir o último ano do ensino fundamental I para ingressar no ensino fundamental II mais bem preparada. Louise se sentiu injustamente punida e humilhada uma vez que, repetindo a série, iria estudar na mesma turma com a irmã mais nova. Além disso, o clima educativo familiar é de severidade e de sanções físicas. Por rebeldia, ela não trabalha e as notas escolares são medíocres. A mãe repete constantemente: "Você não vai conseguir nada na sua vida", ou "Você não vai fazer nada de bom". Louise integra essa ideia depreciativa de si mesma o que contribui para sua falta de confiança.

Felizmente, o professor de educação física observando sua capacidade de correr, foi até à zona rural encontrar os pais e pedir-lhes autorização



para Louise ingressar no clube esportivo da escola e participar dos treinamentos à tarde. Assim, Louise teve concedida a permissão de participar dos treinamentos. Para tanto, ela poderia se deslocar até a quadra de bicicleta e poderia voltar à noite. Dessa maneira, ela escapa do mal-estar familiar e descobre a liberdade e o reconhecimento social. Ela vai até participar do campeonato nacional francês de atletismo!

Aos 15 anos, ao invés da mãe de Louise orientá-la para que ingressasse no ensino médio, ela decide que sua filha se dedique aos estudos técnicos em um internato de freiras que tinha reputação de promover uma “boa educação”, ou seja, ser severo. Mas Louise não concorda, acha essa decisão injusta e humilhante. Durante a entrevista de admissão, ela fala de tal maneira que as freiras não a admitem. A raiva da mãe é tão grande que ela decide enviá-la para fazer um estágio profissionalizante, em uma empresa de estofados, que tinha convênio com o Ministério da educação. Nova rebeldia de Louise. Finalmente, ela pede para continuar seus estudos em um Instituto Rural Feminino dependente do Ministério da Fazenda. Essa instituição é prevista para jovens de origem popular moradores da zona rural e de baixa escolaridade. Lá, eles aprendem uma profissão técnica, alternando semana de aulas na escola com semana de estágio em empresas. A mãe aceita e Louise passa um ano letivo tranquilo o que fazia com que ela tivesse pouco contato com a família.

Nessa instituição, Louise trabalha bem de modo que um dos professores percebe que o potencial da menina é bem maior do que dos outros alunos e a encoraja a continuar seus estudos, a ser mais ambiciosa. De fato, Louise decide se preparar para o concurso e ingressar na escola de técnica de puericultura. Ela trabalha na pediatria do hospital universitário o que lhe permite a independência financeira. Mas ela não gosta seu trabalho que consiste em cuidado médico, higiênico, nutricional das crianças pequenas e sonha em partir para longe e descobrir coisas grandes e novas. De fato, ela viaja para Québec, no Canadá francófono, onde durante um ano trabalha em uma pastelaria de doces franceses. Depois de 18 meses, ela imigra para o Canadá de língua inglesa, na cidade de Toronto, onde ela é recrutada como professora de francês para adultos, em uma escola de línguas. A formação pedagógica é somente de dois dias, mas Louise tem fome de aprender, por isso, compra gramáticas e dicionários, estuda muito e frequenta regularmente a biblioteca. Paralelamente, ela aprende inglês.



Descobrimo que a lei autoriza os jovens de mais de 25 anos com experiência profissional a ingressar na universidade, Louise decide tentar sua chance e tem uma grata surpresa: ela é aprovada nos testes e nas outras provas de admissão. Naquele momento, ela não acreditava em sua capacidade de concluir os estudos universitários, por isso não tinha estratégia a longo prazo, nem mesmo a curto prazo. Mas ela estuda muito, aprende bem e consegue a graduação. Os professores canadenses são disponíveis, humildes e cuidam bem dos seus alunos. Eles gostam dessa aluna trabalhadora, curiosa, inteligente e teimosa.

Louise, por sua vez, gosta de desafios. Para orientar sua monografia, ela escolhe uma “professora muito exigente, muito direta, mas muito justa”. Mas, mesmo antes da defesa da monografia, a professora lhe disse: “Faça mestrado. Você é capaz!” Essa professora encarnou a autoridade respeitável e admirada que fez falta na juventude de Louise. A afirmação da professora “Você é capaz” tinha uma força emocional tanta que mudou a representação de Louise dela mesma. Ela fez sua dissertação do mestrado cujo tema era a Utopia na obra de Zola. Depois do mestrado, ela foi aceita no doutorado na universidade de Toronto. Em paralelo, ela foi convidada para fazer palestras sobre intelectuais franceses bem conhecidos, notadamente Jean Baudrillard e Paul Ricoeur! Depois da defesa da tese, ela volta para França, mas, no lugar de concorrer a uma vaga na universidade, ela decide trabalhar como professora de inglês em uma “Maison Familiale Rurale”, instituição equivalente àquela que lhe permitiu, dez anos atrás, de levantar a cabeça e de se ver com olhar positivo.

O caso de Louise, entre outros, vem contradizer, e ao mesmo tempo confirmar, um ponto central da teoria de Pierre Bourdieu, a “lei das tendências das condutas humanas”:

A esperança subjetiva de ganho tend[e] a se conformar à probabilidade objetiva de ganho, comanda a propensão para investir (dinheiro, trabalho, tempo, afetividade etc.) nos diferentes campos. Destarte, a propensão das famílias e das crianças para investir na educação [...] depende do grau em que dependem do sistema de ensino para a reprodução de seu patrimônio e de sua posição social, bem como das oportunidades de sucesso prometidas a tais investimentos em função do volume de capital cultural que possuem. (BOURDIEU, 2007, p. 264).



Por um lado, é verdade que a mãe tinha pouca esperança que sua filha vencesse nos estudos, e por consequência, não queria investir nela, nem dinheiro, nem tempo, nem afetividade. De fato, para falar como Bourdieu, para manter o patrimônio agrícola da família não havia necessidade de investimentos na educação da sua filha. Mas, por outro lado, a propensão de Louise para investir pesadamente nos estudos universitários só veio quando a professora mais exigente lhe disse: “Você é capaz!”. Então, sua esperança subjetiva se conformou à probabilidade objetiva dita pela voz da professora. Porém, a propensão da aluna para investir nos estudos não se fez “em função do volume de capital cultural” que herdou da sua família, como prescreve a lei bourdieusiana, mas em função do tamanho de seu desafio.

5. A metodologia

Ao falar de *percurso escolar atípico*, implicitamente fazemos referência ao que é típico. Mas o que é um percurso típico? Há duas categorias: o *percurso típico longo* e o *percurso típico curto*.

Assim, a nossa população de 322 jovens se divide da seguinte maneira:

- *Percurso típico longo ou “percurso nobre”*: 104 jovens nunca foram reprovados durante a sua escolaridade e obtiveram no mínimo, um Mestrado;
- *Percurso típico curto*: 107 jovens, após terem sido reprovados várias vezes (no ensino fundamental e no ensino médio) foram orientados para um curso técnico e não ingressaram no ensino superior;
- *Sucessos improváveis*: 111 pessoas possuem percursos atípicos longos no sentido de estatisticamente improváveis no sistema educacional francês, como o caso de Louise.

Contrariamente a uma pesquisa macrosociológica em que os pesquisadores dispõem de uma população (no sentido estatístico) da qual podem extrair uma amostra representativa, no caso da sociologia do improvável, estivemos procurando *elementos marginais*. Então, não dispomos de um efetivo suficientemente largo para realizar uma investigação quantitativa (questionário com tratamento estatístico dos dados), mas fazemos uma investigação qualitativa a partir de pequenas amostras, tratadas de maneira aprofundada (narrativa autobiográfica).



Porém, há possibilidade de conciliar a pesquisa qualitativa com a vantagem da quantitativa graças à técnica da *amostra casual*. Para constituir nossa amostra casual, publicamos um anúncio nos jornais locais explicando o que queríamos. Os leitores, reconhecendo seu caso no anúncio, tomaram a iniciativa de contactar o pesquisador por e-mail ou por telefone. Assim, o leitor do anúncio se torna, também, pedinte da pesquisa e o encontro dos dois, leitor e pesquisador será, portanto, uma escolha recíproca.

A investigação das 322 pessoas compõe-se dos seguintes elementos: uma entrevista sobre o percurso escolar; um questionário e o tratamento estatístico dos dados; e por fim, utilizamos uma técnica pouco conhecida na França: a "prática restituidora".

5.1 A entrevista biográfica para reconstruir o percurso escolar

A entrevista biográfica, ao pedir ao sujeito para reconstruir o seu passado escolar, convida-o a encontrar-se e assim, a testemunhar a história produzida por ele e que, em parte, orienta seus atos: a da ascendência familiar, a dos grupos a que pertence e que lhe servem de referência, a de um sistema escolar e das relações sociais do momento. (RHÉHAUME, 2008).

Mas essa prática possui uma limitação: o investigado nem sempre conhece os motivos profundos dos seus atos. Ao mesmo tempo que ele é determinado pelas condições sócio-históricas onde vive, tem uma margem de autonomia que ele utiliza ou não.

Com a descrição do percurso escolar e universitário, situamo-nos numa vertente qualitativa levando em consideração o sentido que o indivíduo dá ao seu comportamento escolar. Sem dúvida, o entrevistado conhece o seu percurso, mas o conhece sem distância, sem objetividade. Ele o concebe como algo evidente porque faz parte dele. Porém, ele não possui uma visão clara sobre os motivos e consequências do seu percurso.

Por um lado, o entrevistado está convidado a "falar de si", a contar essa história em que é ele o herói e, por conseguinte, com tendência a supervalorizar os atributos e os fatores ligados a ele mesmo, a colocar em evidência o seu "Eu". Por outro lado, ele poderá negligenciar os fatores sociológicos, tais como: a atitude dos pais, a influência do grupo de referência, a ajuda dos professores, a situação do mercado de trabalho etc.



5.2. Um questionário para distanciar-se da crença do herói

Em complementaridade com a entrevista autobiográfica, o questionário contribui para que o aluno se distancie da ideologia do “herói”, para lembrar que ele está em primeiro lugar numa posição de “herdeiro”, no sentido de Bourdieu e Passeron (2008), que a sua história está ligada à realidade de um “nós” familiar e social. (PERRÉNOUD, 1978).

O questionário com 209 itens abrange perguntas objetivas que contribuem à caracterização do contexto em que o investigado está inserido:

1. No início, há uma breve recordação do percurso do jovem (9 itens). Logo após, tomamos *conhecimento da profissão e do nível escolar dos pais* (24 itens), e *dos avós*, tanto do lado materno como paterno (32 itens). Depois, apresentamos *6 perguntas avaliativas* do tipo: “Em relação ao avô (do lado do pai) cuja profissão era (pedreiro, marceneiro, agricultor etc.) e do qual a esposa era (costureira, dona de casa, empregada doméstica etc.), a situação do seu pai apresenta uma mobilidade ascendente, equivalente, ou descendente?”;

2. *A implicação dos membros da família (pais e irmãos)* no seguimento da sua escolaridade, bem como o comportamento familiar em relação às decisões do corpo docente, à repetência e à orientação em percursos curtos (26 itens);

3. *O apoio da família* e os recursos específicos tais como supervisão dos deveres, lições particulares, cursinhos e outras estratégias para prolongar a carreira escolar do jovem. É a parte mais longa e mais detalhada do questionário com 71 itens;

4. *O inquérito sobre a orientação dos estudos*: a escolha de disciplinas opcionais, da escola de ensino médio, ou de ensino técnico, ou do ensino profissionalizante e, por fim, a escolha do curso na universidade (19 itens);

5. *A vida social tanto escolar* (com perguntas sobre responsabilidades assumidas pelo jovem, no ensino fundamental I, II, ensino médio, ensino superior), como *extra escolar* (atividades esportivas, religiosas, militantes, econômicas, ONG etc.) (11 itens);

6. As pessoas que o jovem percebeu como *referências a seguir* (17 itens).



Todos esses itens são elementos que, no âmbito da narrativa biográfica, o investigado – descrevendo o seu percurso escolar – pode não prestar atenção. Graças ao questionário, eles são interrogados e relacionados com os anos de atraso do aluno, com a orientação dos estudos (geral, profissionalizante, técnico), as proezas pessoais, os títulos adquiridos etc.

Quanto ao tratamento estatístico dos dados (que será exposto num livro em preparação), este evita de nos fecharmos na singularidade e de nos deixar seduzir pela exemplaridade. Contribui para distanciar o que foi vivido, estudar de que maneira as condições de gênero e idade, as características sociais e culturais estruturam especificamente os percursos escolares atípicos.

Por sua vez, o questionário utilizado sem a narrativa autobiográfica, não permite captar a complexidade dos processos de exclusão e de superação escolar. Devido ao seu modo próprio de interrogação uniformizada, o questionário isola o indivíduo e as suas características sem se arriscar nas relações de interdependência. Ele ignora que as condições concretas de existência são sempre condições de *coexistência* (LAHIRE, 2004): membros da família, colegas de curso, professores...

46

Durante a análise quantitativa, poder regressar às narrações dos percursos escolares, permite ficar em contato com situações de interação e histórias singulares, evitando, pois, a autossuficiência das variáveis estatísticas.

As *variáveis estatísticas de posição* (como a média e o desvio) descrevem, do exterior, as posições ocupadas, mas não nos informa sobre a maneira como elas são vividas: a relação do jovem com a sua condição social, com a sua condição de gênero, com os seus anos de atraso, com a sua orientação para um curso técnico... Só a linguagem da narração dá acesso às ditas posições: ao que o aluno sente (*sentimentos*), ao que ele diz a si próprio (*pensamentos*), ao que ele relata como comportamentos. O importante para o pesquisador é a história escolar estudada do interior como vivência, como experiência singular. A experiência não é só o que aconteceu a um aluno, mas o que ele fez com o que lhe aconteceu.

6. A técnica da restituição-recepção

Depois de analisar os dados biográficos, bem como os resultados do questionário, vimos de novo cada entrevistado a fim de restituir nosso ponto de



vista de pesquisador, nossa maneira de entender e de interpretar as informações dadas por ele. Durante esses momentos de intenso intercâmbio, notávamos as reações de cada pessoa. Elas eram de três tipos: de aceitação da análise proposta; de não aceitação da análise; de enriquecimento de novos dados.

A técnica da “restituição-recepção” permite uma circulação de dados factuais e de elementos de análise em que expomos o nosso trabalho aos entrevistados, provocando um “diálogo cognitivo” com argumentação e contra-argumentação, o que nos permite, além do enriquecimento dos dados recolhidos, experimentar a nossa construção submetendo à validação daqueles.

Esse movimento de apropriação e de confrontação, ao mesmo tempo dos trâmites da pesquisa e dos resultados que ela produz, junto da população atípica estudada, implica o preenchimento de três requisitos. (BERGIER, 2001).

No início, enviar para cada entrevistado uma *transcrição legível* das entrevistas registradas. Dessa versão simplificada, são retiradas onomatopeias, repetições, erros gramaticais grosseiros e acrescenta-se pontuação adequada de modo que o leitor receba melhor o texto produzido por ele. A “infidelidade” ao princípio metodológico da *transcrição integral* é, a nosso ver, a condição para conseguir a recepção crítica da mensagem pelo entrevistado. Dessa maneira, se crê uma distância entre as palavras ditas espontaneamente pelo narrador e o texto apresentado. Desse modo, ele pode corrigir o documento e precisar as informações que não se manifestaram durante o primeiro encontro. Também lhe é pedido para contar as reflexões provocadas pela leitura da sua narração.

Em seguida, organizar encontros coletivos de restituição, a fim de permitir que cada entrevistado possa descobrir outras narrações de percursos escolares atípicos. Essas narrações partilhadas ou confrontadas permitem conhecer um equivalente mais acessível da análise sociológica restituída e torna sensíveis as regularidades objetivas que o trabalho científico se esforça para pôr em evidência.

Por fim, interrogar a análise sociológica produzida. Trata-se de saber se os entrevistados são capazes de compreendê-la, de se apropriar dessa análise e de refazer os seus percursos escolares guiados por ela. Essa restituição permanece centralizada num objetivo de conhecimento não só para os pesquisadores, mas também para os entrevistados.



Quais são as grandes linhas do conhecimento assim produzidos? Resumindo, as possibilidades de superação escolar dos jovens multirrepentes estão marcadas e dependem, ao mesmo tempo, das relações sociais, do gênero, da idade e dos dispositivos criados pelo sistema escolar, dando-lhes uma segunda oportunidade. Porém, essas relações e oportunidades são suficientes para garantir um novo passo da carreira escolar?

7. Resultados principais

Aqui, apresentamos somente os resultados mais relevantes em relação ao nosso assunto, a saber: a influência do habitus, do gênero, da instituição escolar, das experiências positivas e, por fim, a desforra escolar.

7.1. Influência das atitudes e valores transmitidos pelos pais (*habitus*)

O apoio com os deveres escolares é diferente para cada uma das três categorias:

Quadro 1

A relação percurso/apoio

Apoio/percurso	Percurso atípico longo	Percurso típico longo	Percurso típico curto	TTotal
Ausência de apoio	76(68%)	50 (48%)	47 (44%)	1173
Apoio de curso particular	30 (27%)	21 (20%)	33 (31%)	84
Apoio dos membros da família	5 (5%)	33 (32%)	27 (25%)	65
Total	111 (100%)	104 (100%)	107 (100%)	322

Fonte | Dados da pesquisa

Do quadro acima, podemos tirar as seguintes informações: só 5% das famílias dos participantes com percurso atípico dão apoio aos deveres no dia a dia; isso é bem menos do que as famílias dos jovens com percursos típicos longos (48%) ou curtos (44%); o apoio cumulado das famílias e dos cursos



particulares dá a seguinte informação: só um terço dos jovens teve qualquer tipo de apoio (35%), isso é bem menos do que o caso dos alunos com percurso típico longo (52%) ou curto (56%).

Isso quer dizer que a maioria dos pais dos jovens com percurso longo improvável (sucesso final depois de fracassos) não deram nenhum apoio aos filhos! Todavia, as entrevistas com os 76 jovens (68%) “sem nenhum apoio”, revelaram um fato “escondido”: os pais têm sim, uma influência, porém indireta ao sucesso dos filhos. Como?

Famílias de classe C, desprovidas de *capitais culturais* adequados (no sentido de Bourdieu) e não tendo para o filho ambições escolares explícitas, podem, através do seu *modo de vida* (o *habitus* de Bourdieu), transmitir atitudes, valores e comportamentos altamente apreciados pela escola: gosto do trabalho bem feito, cuidado com os utensílios domésticos, obediência para com os adultos, curiosidade para as coisas da vida... Aparece assim entre a família e a escola uma *concordância de princípios de educação e de socialização*: cuidado com o material escolar, obediência para com os professores, curiosidade para a aprendizagem... Então, os comportamentos e as disposições sociais valorizadas na esfera privada, correspondem aos comportamentos e disposições esperadas na escola. Assim, o que foi vivido e interiorizado pela criança no seio familiar durante as atividades cotidianas pode contribuir de maneira pertinente a dar aos jovens referências formais e informais que estão próximas e mesmo equivalentes das que estruturam o jogo das relações sociais no meio escolar. Estes são, sobretudo, de três domínios relacionais: da relação com o adulto (atenção, respeito...), da relação com a ordem (arrumação, hierarquia das prioridades...) e da relação com os pares (relações de pacificação com os irmãos, com os amigos da vizinhança...).

O caso de Isidore, um dos entrevistados, filho de pai encanador e de mãe empregada na Prefeitura, é um bom exemplo. Vejamos:

Nunca pensei, e os meus pais também não, em me formar em um curso superior explica ele. 'Isso não me vinha à cabeça. [...] Para a minha mãe, assim como para o meu pai, desempregado após anos de bons e leais serviços numa empresa que faliu devido à incompetência do herdeiro, o importante, é a estabilidade e a segurança do emprego'. (ISIDORE, 2011).



Após o insucesso na obtenção do diploma final do Ensino Médio (o *baccalauréat*, na França), os pais não o encorajam a realizar um novo exame já que eles estavam satisfeitos com o emprego do seu filho na Prefeitura, que ele conseguiu graças a sua mãe. Mas Isidore tentou novamente o *baccalauréat*, passou e ingressou na universidade, chegando até ao Doutorado. Assim, sem querer, não tendo para o filho um projeto de estudos superiores, os pais contribuíram para a sua superação escolar adotando, no seio familiar, uma maneira de educar – privilegiando a disciplina, o trabalho feito com cuidado, o sentido do esforço, a pontualidade, a arrumação cotidiana... – que vai continuar e dar valor aos modelos escolares: ser ajuizado nas aulas, escrever corretamente e com atenção, trabalhar regularmente para evitar os atrasos. Ele declara:

Quando criança, minha mãe nos ajudava nos trabalhos escolares, em casa. Primeiro era preciso fazer os trabalhos antes de pensar nos lazeres. E é verdade que durante os meus anos de preparação para o doutoramento, enquanto não defendi a minha tese, não me permiti nem saídas durante a semana nem fins-de-semana, nem férias. [...] Minha mãe era exigente na qualidade. Ela me dizia: 'Faça o dever, mas não o faça de qualquer maneira. Se não sabe escrever uma palavra, veja no dicionário'. Meu pai tinha também essa exigência do trabalho bem feito no que diz respeito aos trabalhos práticos. Herdei esse rigor. (ISIDORE, 2011).

7.2. Influência do gênero

As relações de gênero e de idade marcam, igualmente, a população atípica. Em 2009-2010, na França, 60% dos jovens que, após uma orientação escolar para um curso técnico conseguiram obter um mestrado, eram homens. Da mesma maneira, os dois terços da população de estudantes que foram reprovados pelo menos duas vezes antes de atingir o ensino superior onde obtiveram um mestrado, eram homens.



Quadro 2
Repartição dos gêneros segundo os percursos

Gênero/Percurso	Percurso atípico longo	Percurso típico longo	Percurso típico curto
Masculino	76(68%)	51 (49%)	60 (56%)
Feminino	35(32%)	53 (51%)	47 (44%)
Total	111 (100%)	104 (100%)	107 (100%)

Fonte | Dados da pesquisa

Aqui, a comparação será feita entre os dois primeiros percursos longos. No caso dos jovens com sucesso final apesar dos fracassos escolares, os homens são 68% versus 32% de mulheres! Em oposição, as “herdeiras” do percurso “nobre” realizam 51% versus 49% pelos “herdeiros”, resultado sem significação estatística. Por que essa diferença entre as duas populações?

A população com percurso atípico longo torna-se predominantemente masculina na universidade, uma vez que questões relacionadas à independência econômica e afetiva, bem como questões ligadas ao avanço da idade, penalizam em maior número as mulheres. Para elas, os projetos de uma vida de casal e de independência econômica entram em concorrência com os projetos de prosseguimento dos estudos universitários. Assim, a maioria delas concluem seus estudos quando obtém a graduação. Em outras palavras, elas renunciam, em maior número, aos estudos de pós-graduação.

51

7.3. A influência da instituição educacional

As possibilidades de percursos atípicos constroem-se também e em primeiro lugar no interior da instituição educacional. No sistema francês, há dois caminhos para que alunos dos cursos técnicos ingressem na universidade: para os estudantes que ainda estão se formando, há a possibilidade de voltar para o Ensino Geral, que vai prepará-los para o *baccalauréat*; para os profissionais já formados há a possibilidade de ingressar diretamente na universidade, sem o *baccalauréat*, via “comissões de equivalência”. Os dois caminhos listados acima são vias marginais, no sentido de que poucas pessoas podem aproveitá-los.



Alguns optam pelos caminhos marginais, outros recusam. Por quê? As variáveis de posição (meio social, gênero, idade) e as modalidades institucionais, não podem sozinhas dar uma resposta. Essas decisões são influenciadas pela *história singular* de cada aluno.

7.4. A influência de experiências positivas

Dois tipos de experiências podem incitar o jovem a uma ambição a partir do que lhe acontece. É o que nós chamamos experiência da “boa nota” e da “mistura cultural”.

A experiência da “boa nota” é que o diferencia, que o distingue em relação aos outros membros da turma, como por exemplo, ouvir o professor ler um trecho do seu trabalho dado como parâmetro aos outros alunos; ver o objeto fabricado por si nas oficinas da sua escola profissional, sendo exposto ao público no dia de visitação etc. As experiências ditas da ‘boa nota’ aumentam a probabilidade de transpor o obstáculo escolar seguinte, e justificam a previsão de um aumento das aspira oes para prolongar o percurso.

52 O aparecimento da experiência da “boa nota” está estatisticamente favorecido por uma *ruptura* com o passado do aluno, pelo aparecimento de “algo de novo” (HADJI; BAILL , 2001), notadamente, mudança de escola; descoberta de uma nova disciplina, (por exemplo, a matéria química no quinto ano, a descoberta da filosofia no ensino médio etc.); encontro com um professor que vai valorizar o que o jovem sabe fazer, estabelecendo uma ruptura com o passado negativo em que os professores indicavam o que ele não sabia, o que não compreendia, o que não conseguia fazer. Essa experiência da “boa nota” contribui para estimular ao aluno, até naquele momento considerado fraco, um sentimento de confiança em si próprio e vontade de vencer.

A outra experiência, a da “mistura cultural”, é aquela que insere o jovem em outro meio social, diferente do qual ele está imerso, fazendo com que outros hábitos culturais se tornem presentes e acessíveis na sua vida. Através de uma atividade em que ele tem um bom desempenho, o adolescente vai aproximar-se desses membros de nível cultural diferente. Isso vai permitir que ele se sinta semelhante a essas pessoas que fazem estudos longos.

O caso de Vincent, 32 anos, um dos entrevistados, hoje engenheiro, é interessante. Vincent reprovou duas vezes, a primeira aos 11 anos e a segunda aos 15. Assim, foi orientado para o ensino técnico. Em contrapartida, ele se



destacava como jogador de futebol numa equipe em que os jogadores eram bons alunos com o objetivo de ingressar no ensino universitário, especialmente no curso de engenharia. Após cada jogo, o treinador interrogava-os sobre as razões da vitória ou da derrota e Vincent demonstrava possuir um sentido tático e seu conhecimento do jogo contrastava com as análises pobres ou confusas dos outros jogadores apesar da reputação de “bons alunos”. Então, Vincent dir-se-ia: “se eles conseguem continuar os seus estudos, por que razão eu não poderei?” Assim, ele decidiu voltar aos estudos gerais e hoje é engenheiro, formado pela prestigiosa *École Centrale*, uma das mais antigas escolas de engenharia da França (1829), conhecida por ter parcerias com algumas das melhores universidades do mundo (Harvard, Oxford, Cornell, Berkeley, Chicago, Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Universidade Nacional de Seul, Universidade de Pequim, entre outras).

Essa mistura cultural é mais provável se houver um lugar diferente de onde mora o jovem. Ele precisa afastar-se fisicamente dos colegas do seu meio social e, algumas vezes da sua família, na medida em que eles não incitam a vencer nos estudos. Três entre quatro desses espaços de mistura cultural encontram-se fora da escola (grupos ligados às igrejas, aos escoteiros, aos clubes esportivos...).

7.5. A desforra por via de um superinvestimento escolar

As experiências da “boa nota” e da oferta de identificação que produz a mistura cultural não são automaticamente positivas. Por um lado, a maioria dos jovens que obtêm boas notas na área de formação técnica não continua os estudos. Por outro lado, a mistura cultural, ao invés de construir uma oferta de identificação, pode provocar vergonha pela diferença de classe social e nível escolar. Nossos entrevistados dão uma explicação complementar, eles sentiam raiva pelas humilhações vividas e tinham o desejo de desforra: “Eu vou lhes mostrar do que sou capaz”. Desforra no duplo sentido de “reparação de afronta” e de “recuperação do que perdeu”. (HOUAIS, 2001).



A desclassificação escolar e os prognósticos humilhantes

No caso dos prognósticos e das comparações humilhantes, o meio familiar estigmatiza o jovem, prognosticando dissabores nos exames, submetendo-o a um destino social e profissional desvalorizado, tal como: "Você vai se tornar gari!". Outras vezes, é um professor, ou um membro da família que põe em evidência os sucessos escolares de uma pessoa próxima (irmão, primo, vizinho...) estabelecendo assim uma comparação que o magoa, ("Veja sua irmã como ela trabalha bem! Ela é mais jovem do que você, mas ela é responsável"). Atingido em seu amor próprio, o aluno vive essa humilhação como uma injustiça que estimula o desejo de desforra. Perante o desprezo escolar, vivido como uma agressão, o aluno entra em luta para desmentir o prognóstico, ou seja, para provar seu valor. Para ele, a sua desforra faz-se por via de um superinvestimento escolar. Cada sucesso escolar acumulado vem confirmar sua razão

Na sua "luta para o reconhecimento", no sentido de Honneth (2003), o que importa é a acumulação de títulos acadêmicos. No caso da desforra, a obtenção de diplomas não é desejada primeiramente por causa da sua futura rentabilidade profissional, mas de provar o erro dos prognósticos escolares negativos e a injustiça dos seus professores, junto ao silêncio e à submissão dos pais. Assim no caso de Lulu, ela conseguiu um doutorado no Canadá, mas voltou para ensinar na zona rural na França.

Nas entrevistas feitas, o aluno desejando desforra, explica, por um lado, sua posição escolar atual pouco brilhante, responsabilizando a instituição escolar, o seu meio social e as condições exteriores. Por outro lado, ele conta em primeiro e antes de tudo consigo mesmo para provar que o seu itinerário não acaba aí. Dizendo com outras palavras, o aluno retira a sua responsabilidade no que diz respeito aos problemas, mas se responsabiliza pelas soluções.

A necessidade de "ajudantes" conhecedores do sistema escolar

Na busca da desforra, o apoio sobre as experiências da "boa nota" e da "mistura cultural" não é suficiente, tampouco o apoio contra o sentimento de injustiça e de luta pelo reconhecimento. De fato, o processo de conscientização e de mobilização para sair da condição de excluído não se apoia somente na vontade pessoal.



Ele precisa também de duas condições externas: de “ajudantes” conhecedores do sistema escolar francês, particularmente complexo e hierarquizado, e de um mercado do trabalho dissuasivo, onde os empregos disponíveis precisam de alta qualificação.

Esses “ajudantes” podem ser professores, coordenadores, psicólogos escolares, supervisores... O que caracteriza essas pessoas é que, além do fato de possuírem títulos escolares e uma relação íntima com a cultura legitimada pela escola, conhecem do interior o sistema escolar (os impasses, as vias de superação, as ofertas de bolsa, as regras formais e informais do sistema) e vão fazer com que o aluno se beneficie desses recursos. A ajuda desses profissionais permite ao jovem aproveitar as oportunidades que vão surgindo.

A perseverança escolar é também reforçada por um contexto socioeconômico dissuasivo, quer dizer, um contexto em que a inserção profissional aparece comprometida porque a simples graduação é atualmente insuficiente para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa situação incita os jovens a prolongar a sua escolaridade em busca da pós-graduação.

8. Nota final

Confrontado com o fracasso escolar, a injustiça e a humilhação, os alunos multirrepetentes têm, geralmente, três escolhas: se resignar considerando que “a vida é assim” e aceitar o “destino” como vítimas; se revoltar contra a injustiça, de maneira mais ou menos violenta. A violência pode ser contra os outros (atos de delinquência) ou contra eles mesmos (depressão, drogas, alcoolismo, práticas de condutas perigosas...); recusar o que os outros fizeram deles e lutar para reparar a ofensa feita, desferrar-se da humilhação e da injustiça sofridas. Essa terceira escolha é a mais difícil e, do ponto de vista estatístico, a mais rara. Como explicá-la? Quais são as características sociológicas daqueles jovens que recusam o que parece como o destino dos pobres e escolhem assumir a desforra? A resposta é complexa:

1. Ter recebido da sua família alguns valores, atitudes e comportamentos valorizados pela escola, como o gosto do trabalho bem feito, a perseverança em face da adversidade, o respeito dos adultos e dos colegas etc. É o que Bourdieu chama de *habitus*.



2. Ter oportunidades de valorização de si mesmo, de crescimento da autoestima:

- Fora da escola, com uma experiência de integração social, com parceiros em nível escolar e social superior ao deles, como numa equipe esportiva, num grupo de música, de teatro, de escoteiros etc., onde os jovens se sintam aceitos por eles mesmos, pelas suas qualidades, apesar da sua classe social e do fracasso escolar.
- Na escola, com uma experiência de ser parabenizados por um professor por um trabalho bem feito.

3. Receber um conselho “estratégico” num momento oportuno na trajetória do estudante, permitindo-lhe aproveitar uma oportunidade, como mudar de estabelecimento, obter uma bolsa, prolongar os estudos, escolher um curso opcional...

Essas características são explicações sociológicas, quer dizer, condições que favorecem o aparecimento da vontade de lutar. Mas quais são as *características psicológicas* que permitem o sucesso da desforra? Para aprofundar a decisão pessoal da desforra, novas pesquisas deveriam explorar, em particular, o “nível da aspiração”, no sentido de Kurt Lewin (1944): porque alguns jovens repetentes apresentam uma aspiração tão alta? O mecanismo de identificação, no sentido de Albert Bandura (2008): com quem esses jovens se identificaram para recusar a posição de dominado? O emprego do “código linguístico formal”, no sentido de Basil Bernstein (1973): como esses estudantes de origem humilde, com pais com pouca instrução, aprenderam a língua formal que necessitam os estudos universitários? A “relação com o saber”, no sentido de Bernard Charlot (1992; 2000; 2010): porque estes estudantes atribuem valor aos saberes escolares apesar da baixa escolaridade de seus pais?

Paradoxalmente, no fim desses percursos escolares atípicos, dessas superações improváveis, não se encontra um entusiasmo triunfante. Os sentimentos daqueles que venceram com tantos esforços encontram-se misturados: orgulho e amargura estão lado a lado. Amargura pelo fato de ter vencido sem apoio, sem confiança, sem reconhecimento dos pais, e ainda pior, contra os prognósticos humilhantes. (BERGIER; FRANCEQUIN, 2011). Essa travessia tormentosa deixa os nossos entrevistados, ao mesmo tempo frágeis e fortes. As suas fragilidades vêm das humilhações escolares, das provas sofridas, do que fizeram com eles. A força vem do reconhecimento escolar, das provas superadas, do que eles fizeram, passo a passo, com o que lhes aconteceu.



Referências

- ALESINA, Francesco; GIAVAZZI, Alberto. **O futuro da Europa**. Reforma ou declínio. Lisboa: Edições 70, 2007.
- ALVES, Adriana Pereira da Silva. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares**: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005. 219 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- BANDURA, Albert; GURGEL AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva**. Conceitos Básicos. São Paulo: Artmed 2008.
- BERGIER, Bertrand. **Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- _____; Francequin, Ginette. **La revanche scolaire**. Paris: Erès, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. Londres: Routledge; Kegan Paul, 1973.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Paul. **A reprodução**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 5. ed. 2003.
- _____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **École et savoir dans les banlieues...** et ailleurs. Paris: A. Colin, 1992.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- _____. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos Liceus profissionais de subúrbio. São Paulo: Legis, 2010.
- HADJI, Charles; BAILLÉ Jacques. **Investigação e educação para uma nova aliança**. Porto: Porto, 2001.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ISIDORE. **Questionário**. Angers (França), 10 mar. 2011.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.
- LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500**. La réussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.



LEWIN, Kurt. Level of aspiration. In: McVICKERHUNT, Joseph (Org.). **Personality and behavior disorders**. New York: Ronald Press, 1944.

LOUISE. Questionário. Rennes (França), 28 nov. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Adriana Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: Mobilização pessoal e estratégias familiares**. 2002. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PERRENOUD, Patrick. Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise psicológica**, Lisboa, n. 1, p. 133-155, 1978.

RHÉAUME, Jacques. Quand l'histoire devient agissante. In: DE GAULEZAC, Vincent; LEGRAND, Michel. **Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle**. Paris: Erès, 2008.

RICOEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock/Folio essais, 2004.

58

Prof. Titular Dr. Bertrand Bergier
Université Catholique de l'Ouest | Angers | França
Centre de Recherche en Éducation de Nantes | CREN | EA 2661
E-mail | bertrand.bergier@uco.fr

Prof. Dr. Constantin Xypas
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Pau dos Ferros
Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo
Ensino-Aprendizagem | GEPPE
E-mail | constantin.xypas@gmail.com

Recebido 15 out. 2013

Aceito 17 dez. 2013



Experiência da pedagogia freiriana na região rural do município de Coimbra (Portugal, 1970)

Experience of Paulo Freire's pedagogy in the region of rural municipality of Coimbra (Portugal, 1970)

Luís Alcoforado
Sónia Mairós Ferreira
Universidade de Coimbra

Resumo

No início da década de setenta do século XX, em pleno regime do Estado Novo, o Graal, um movimento internacional de mulheres católicas, desenvolveu um conjunto de atividades educativas na região rural do município de Coimbra, utilizando pela primeira vez, em Portugal, um programa planeado e desenvolvido de acordo com o pensamento e a experiência educativa de Paulo Freire. Este artigo pretende revisitar essas experiências de alfabetização, pós-alfabetização e animação social, utilizando os documentos produzidos pelo movimento, que suportavam teoricamente as intenções da sua intervenção social, os materiais produzidos para servirem de base ao desenvolvimento do programa e as memórias atuais de pessoas que vivenciaram essas experiências. Procura-se compreender a importância que, a esta distância temporal, as pessoas ainda atribuem a estas atividades incomuns, constatando-se o reconhecimento de um inegável impacto positivo nas pessoas e comunidades envolvidas.

Palavras-chave: Alfabetização. Animação social. Método Paulo Freire. Memórias educativas.

Abstract

In the early seventies of the twentieth century, in the regime of Estado Novo, the Graal, an international movement of Catholic women, developed a set of educational activities in the rural area of the municipality of Coimbra, using, for the first time in Portugal, one program planned and developed in harmony with the thinking and educational experience of Paulo Freire. This article aims to revisit these experiences of literacy, post-literacy and social animation, using the documents produced by the movement, which theoretically supported the purposes of its social intervention, the materials produced to serve as the basis for the development of the program and the memories of people who lived those experiences. We seek to understand the importance that, at this temporal distance, people still attribute to these uncommon activities, and acknowledge the recognition of an undeniable positive impact on the people and communities involved.

Keywords: Literacy. Social animation. Paulo Freire's Method. Educational memories.



A primeira constatação que se poderá fazer, a partir da situação da escolarização e da alfabetização, em Portugal, ao longo dos últimos dois séculos e meio, é a de um atraso recorrente e acumulado, em relação à generalidade dos restantes países da Europa. Candeias, Paz e Rocha (2004, p. 40), num estudo comparado sobre os índices de alfabetização contidos nos sucessivos censos populacionais, desde final do século dezanove até aos últimos dados relativos ao século vinte, retiram uma primeira conclusão, que traduz a dimensão dessa diferença: “[...] a sociedade portuguesa entra no século XXI com taxas de alfabetização semelhantes àquelas com que as regiões do Norte e do Centro da Europa entram no século XX.”

Esta situação, que representa, na objetividade possível das estatísticas, um atraso de cem anos, resulta de uma dupla dificuldade: em primeiro lugar, da completa incapacidade para, durante mais de dois séculos, garantir o acesso à escola para todas as crianças; em segundo lugar, da recorrente tibieza com que (não) foi assumida uma política pública de Alfabetização e Educação de Adultos, resultando numa absoluta inépcia para implementar grandes campanhas de Alfabetização, como aconteceu noutros países europeus, ou para estruturar e estabilizar as políticas públicas necessárias a uma oferta educativa para pessoas adultas, capaz de envolver todos os cidadãos.

Como fazem notar Ruas (1978) e Patrício (1982) este imobilismo de práticas e resultados acontecia, apesar de um conjunto regular e sistemático de iniciativas políticas e legislativas e do aparecimento e produção, ao longo dos sucessivos tempos e de diferentes regimes políticos, de um pensamento educativo atualizado e problematizador. Na verdade, é muito frequente encontrar, ao longo da Monarquia Liberal, textos de reformas educativas e de iniciativas não-governamentais, que traduzem um “esforço autêntico” para pensar, organizar e realizar a educação e instrução do povo português, sendo certo que “[...] se pensou mais e melhor do que se executou.” (PATRÍCIO, 1982, p. 49).

Também a Primeira República assumiu a educação, em geral, e a Alfabetização, em particular, como uma das suas principais causas. No entanto, apesar de um número não desprecioso de iniciativas inovadoras e das intenções de uma reforma geral do ensino, publicada em 1911, a promessa da República acaba por anoitecer “[...] no crepúsculo da degradação política e da derrota, sem ter podido frutificar [...]” (PATRÍCIO, 1982, p. 65), ficando um conjunto bem-intencionado de fórmulas, transpirando um “eticismo



voluntarista”, numa “[...] lei marcada por um ideal patriótico e humanitário.” (GRÁCIO, 1981, p. 397).

Apesar de procurarem manter o interesse pela instrução e educação popular, ainda que com motivações políticas bem diferentes, as primeiras iniciativas do Estado Novo, ao longo da década de trinta do século XX, revelaram-se algo contraditórias. Se, por um lado, resultou notória uma aposta no incremento do número de escolas e da sua frequência, prosseguindo o esforço de fazer chegar os benefícios da educação a todas as crianças, por outro lado assistiu-se a uma gradual descida do nível do ensino primário, resultante de um completo desinvestimento na preparação dos professores, uma vez que as escolas normais existentes foram encerradas. (RUAS, 1978). Muito clara era a marca e orientação ideológica que o novo regime procurava imprimir. Como faz notar Carvalho (1986), na reforma de 1936, protagonizada pelo ministro Carneiro Pacheco, era evidente o significado político que teve a mudança de nome do Ministério da Instrução Pública, para Ministério da Educação Nacional, correspondendo, esta alteração, de facto, à substituição da centralidade da Alfabetização, como era entendida pela I República, por uma ideia mais vasta e política de educação, colocada ao serviço dos valores do novo regime.

Uma leitura semelhante é igualmente válida para os restantes níveis e vias de ensino (CARVALHO, 1986), já que um aumento do número de liceus e de escolas técnicas não terá sido acompanhado pelo reforço da qualidade do ensino que aí se ministrava. Assim sendo, Portugal chega ao fim da II Guerra Mundial numa situação assaz grave, no que à educação e alfabetização da população dizia respeito. Em face desta situação, dos alinhamentos e compromissos políticos e económicos internacionais e das necessidades resultantes das migrações internas e externas, o Estado Novo empreende, na primeira metade dos anos cinquenta, um conjunto de iniciativas com impacto significativo, quer na escolarização, quer na Alfabetização de Adultos. Aliás, no dizer de Ruas (1978, p. 290), nesta época, foi desencadeado, “[...] pela primeira vez, no país, um processo verdadeiramente eficaz de Educação de Adultos.”

Neste âmbito foi promulgado o Decreto-Lei nº 38 968, de 27 de outubro de 1952, o qual, procurava instituir, em simultâneo, a efetividade da frequência escolar para todas as crianças e um projeto de Educação de Adultos, que incluísse, não só um esforço significativo de alfabetização, mas abrangesse um conjunto mais alargado de ações educativas, até porque “[...]”



uma política de educação popular não pode propor-se apenas divulgar os conhecimentos das primeiras letras, mas ainda, e na medida do possível, valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo." (DECRETO-LEI Nº 38 968 DE 27 DE OUTUBRO DE 1952).

No que diz respeito à Educação de Adultos, o empenho foi significativo, pensando, particularmente, no milhão de adolescentes, jovens e adultos, entre os catorze e os trinta e cinco anos, que eram analfabetos, o Plano contemplava, sobretudo, uma campanha nacional contra o analfabetismo, designada "Campanha Nacional de Educação de Adultos" que visava "[...] essencialmente a preparação para o exame do ensino primário elementar de analfabetos [...]" (RUAS, 1978, p. 291), devendo os programas seguir os da instrução primária elementar, procurando-se, também, divulgar noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária.

Se a generalidade dos autores concorda com uma leitura positiva do impacto da campanha, que poderá ter envolvido, segundo dados oficiais, cinquenta por cento da população alvo, alguns aspetos qualitativos levam-nos a temperar entusiasmos excessivos, principalmente no que diz respeito ao recurso a métodos e conteúdos infantilizados e redutores e a uma planificação e organização completamente centralizada. (PATRÍCIO, 1982; CARVALHO, 1986).

Neste aspeto, as iniciativas da Campanha estavam já em completo contraciclo com as recomendações das organizações internacionais que promoviam reflexões sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos, mas, apesar disso, o Plano de Educação Popular colocou alguma centralidade na importância da Educação de Adultos, permitindo, ao mesmo tempo a emergência de um outro conjunto de medidas e práticas, que não desdenharíamos interpretar como relativamente compaginadas com algumas das ideias mais inovadoras, não fosse a omnipresente e opressiva dimensão política e axiológica do regime vigente.

Para além desta iniciativa, as décadas de cinquenta e sessenta acabaram por ver surgir, também em consequência da Campanha Nacional de Educação de Adultos (RUAS, 1978), um conjunto de dinâmicas governamentais (distribuídas por diversos ministérios) e não governamentais (Obra das Mães, Liga Agrária Católica e Graal, por exemplo), que foram mantendo a preocupação de uma ação educativa militante e indispensável, para diferentes



públicos, em diferentes contextos, mormente nas zonas rurais e do interior, onde apenas se tinham sentido efeitos muito ténues do esforço oficial da Campanha.

A ação do Graal, mormente a que foi desenvolvida na região rural do município de Coimbra, já no primeiro ano da década de setenta, configurou uma experiência, a todos os títulos, inovadora. Pela primeira vez¹ é utilizado, em Portugal, ao longo de todo o processo, desde o planeamento à preparação das equipas e às atividades, o pensamento e a experiência educativa de Paulo Freire, dando lugar ao desenvolvimento de um conjunto de práticas que, pelo tempo e espaço em que decorreram, merecem uma análise compreensiva circunstanciada. É isso que nos propomos fazer no presente. Utilizaremos, numa primeira fase, os documentos produzidos pelo movimento e suas associadas, procurando compreender os seus objetivos, valores e razões para um envolvimento nestas atividades educativas. Depois iremos debruçar-nos sobre os materiais produzidos para servirem de base ao desenvolvimento do programa, procurando entender a utilização do pensamento do grande pedagogo brasileiro naquelas iniciativas. Por fim, registaremos memórias de pessoas que vivenciaram essas experiências, visando compreender a importância que a esta distância temporal elas ainda têm para as suas vidas pessoais e comunitárias. A partir dos documentos de suporte à intervenção e de fotografias das atividades desenvolvidas na freguesia de Almalaguês, foi possível identificar quatro pessoas envolvidas, às quais pedimos que desviassem as suas recordações dos momentos vividos. Associando, desta forma, uma detalhada análise documental com os testemunhos, emitidos quarenta e dois anos depois, por quem se envolveu numa experiência inusitada, procuraremos sintetizar o impacto que a primeira utilização dos contributos de Paulo Freire teve em comunidades rurais do Portugal, de inícios dos anos setenta do século XX. Contamos, para este trabalho de pesquisa, com a participação de quatro pessoas que viveram estas experiências: três delas estiveram envolvidas nas atividades de pós alfabetização e de animação social e uma apenas nestas últimas iniciativas. Optamos por basear este artigo, de forma predominante, nas memórias das três pessoas que viveram os dois tipos de experiências.



Novas propostas: o Graal e a necessidade de uma intervenção social e comunitária

O Graal começou a sua ação em Portugal no final da década de cinquenta do século XX, por iniciativa de duas jovens empenhadas nos movimentos católicos universitários. A primeira dessas jovens, Maria de Lurdes Pintassilgo, teve o primeiro contato com o movimento no seu centro internacional, em Tiltenberg, na Holanda, enquanto a segunda, Teresa Santa Clara Gomes, foi envolvida pelos seus ideais num encontro desenvolvido em Grailville, centro nacional nos Estados Unidos.. A convicção conjunta transparecia na percepção de que tinham encontrado a resposta para o “[...] desejo fortemente sentido, por grupos de estudantes católicos, de uma vivência cristã, integradora de novas dimensões”, entre as quais avultavam [...] “[...] a liturgia celebrada com profundidade e beleza e a reflexão sobre a especificidade do ser e do agir das mulheres.” (GRAAL, 1983, p. 5).

64 Após algumas experiências políticas, ao longo dos anos setenta, a primeira das fundadoras chegou a exercer, no final da década, por um período de noventa dias, o cargo de Primeira-ministra de Portugal. Esse facto veio renovar uma curiosidade natural sobre o seu percurso e, principalmente, a atividade do movimento que lhe tinha dado particular notoriedade. Sentindo a oportunidade de se tornar mais conhecido e a necessidade de revelar o essencial da sua identidade e ação, o Graal dedicou um número do seu boletim a essa tarefa. (GRAAL, 1979, p. 1). Aí, assume-se como um *Movimento Internacional de Mulheres Cristãs* que se apresenta como uma multiplicidade de fórmulas: *espaço de encontro e de procura; encruzilhada de reflexão crítica; lugar de empenhamento; plataforma de ação/reflexão; laboratório de inovação*. Ao percorrer aquele exercício descritivo de autoanálise, ficamos a saber mais sobre as suas filiadas e os seus objetivos:

Integrado por mulheres de diferentes culturas, idades e situações de vida, jovens e adultas, casadas e solteiras, trabalhadoras em meio rural e meio urbano, recém-alfabetizadas e intelectuais... o que as une? Como perguntaram as estudantes da Universidade de Nimegue que iniciaram o movimento, em 1921, o que as lançava na procura do Graal? A meta permanece a mesma, trata-se de olhar as mulheres como uma nova força social, capaz de contestar, subverter e inovar, e de assim contribuir para a mudança qualitativa da vida em sociedade... se é preciso justificar o Graal



diremos que a sua razão última de ser é fazer emergir na vida de cada um a Boa Notícia ou a Boa Nova que o Evangelho de Jesus Cristo veio trazer. Ora essa notícia é, como sabemos, a promessa de uma nova terra. Para quê então o Graal, senão para desafiar as mulheres a participarem ativa e conscientemente na construção dessa nova terra? (GRAAL, 1979, p. 1).

A convicção mais profunda das suas associadas levava-as a acreditar que essa missão implicava uma ação no terreno, junto das pessoas e das comunidades. O desafio de participação nunca ficaria completo sem uma tomada de consciência que as levasse a assumir “[...] um compromisso sério e pessoal com os mais desfavorecidos, com os pobres e oprimidos da sociedade portuguesa.” Daí a opção por uma abordagem “[...] cada vez mais interveniente, motivada pela urgência de devolver ao povo a possibilidade de ser sujeito das suas próprias decisões, sujeito pleno da sua própria história.” (GRAAL, 1983, p. 25 e 23). Movidas pelo desejo de contribuir para uma maior humanização da sociedade portuguesa, através de um projeto concreto assente em técnicas de desenvolvimento comunitário, já nessa altura muito divulgadas, acreditavamna “[...] ideia corrente na época de que a evangelização não é possível sem uma base de promoção humana.”

Na verdade, a década de sessenta do século XX, em Portugal, é marcada pelo êxodo das populações rurais, ou para a emigração em direção a França e à Alemanha, ou para as grandes cidades do litoral, onde começavam a estruturar-se os primeiros movimentos de industrialização. Em entrevista concedida a António Teodoro, na década de noventa, Maria de Lurdes Pintasilgo recordava a sua experiência de engenheira química num dos maiores grupos da cintura industrial de Lisboa: “[...] eu tinha vivido o desenvolvimento pela via da industrialização e vi que esse desenvolvimento estava incompleto, e que martirizava os homens – o seu preço social era insuportável.” (TEODORO, 2002, p. 146). Apesar disso, tornava-se evidente que estes movimentos demográficos correspondiam à procura desesperada de uma vida melhor, abandonando as condições de grande pobreza, dos ambientes exclusivamente ligados à produção agrária. Tínhamos assim, em síntese, um país onde se mantinham inúmeras comunidades rurais em situação de reconhecida penúria e se iam acumulando comunidades suburbanas de novos trabalhadores da indústria, que experienciavam condições sociais e profissionais muito pouco humanizadas. (BARRETO; PRETO, 2000). De comum, todas tinham uma



expectativa de vida muito determinada por condições políticas repressivas e culturalmente condicionadas².

Acreditando, então, que o movimento tinha que responder às necessidades de cada lugar e cada comunidade e convictas que só na ação justificavam a sua existência, as “mulheres” do Graal envolvem-se num projeto de intervenção social, sentindo, tal como Paulo Freire nos descreve em *Cartas a Cristina*, que levar Cristo às pessoas e às comunidades obrigava a um empenhamento militante pela sua mobilização em prol de uma vida mais digna.

Outro aspeto fundamental dos programas era a ligação do cultural com o político. Como os encontros sobre os assuntos políticos eram formalmente proibidos, servíamo-nos do contexto das nossas atividades, enquanto grupo católico, para os integrar. Falávamos de justiça social e de socialismo; denunciávamos o que na sociedade portuguesa era contrário à dignidade humana e aos valores do Evangelho, procurávamos anunciar vias e perspectivas para que o ‘novo’ pudesse acontecer. Basta lembrar, no Inverno de 1969, a discussão à volta de “O Pomar de Cerejeiras” de Tchekov e de ‘O Círculo de Giz Caucasião’ de Brecht. No repetir, como simples evidência, a frase de Brecht ‘o vale pertence a quem o souber fazer florir’ apontávamos, já então, para o país que queríamos construir: um país sem desigualdades nem discriminações, um país onde a riqueza fosse de todos e para todos. (GRAAL, 1983, p. 19).

O facto de se tratar de um movimento de mulheres católicas trazia vantagens e inconvenientes, à atividade do Graal. Por um lado, podiam utilizar alguma imunidade, que a concordata lhes garantia, para se envolverem em ações que noutros enquadramentos seriam, sempre, proibidas pela ditadura. Por outro lado, ficando muito dependente da aceitação da hierarquia da Igreja, acabava por ficar exposto à avaliação algo arbitrária, em cada momento, dos bispos da diocese em que as atividades eram, ou pretendiam ser, desenvolvidas. Assim, perante a recusa do Cardeal Patriarca de Lisboa em aceitar a sua atividade na região da capital, no início da década de sessenta, o movimento tentou espaços de ação noutras comunidades, sob a égide de outros bispos. Após alguns contactos e negociações, o Graal acaba por se instalar nas dioceses de Portalegre e Coimbra³. Nesta última cidade vem encontrar um ambiente universitário em efervescência, propício a novos



debates e disponível para todas as mudanças que a generosidade de uma militância católica progressista convocava.

Fiéis ao compromisso de se envolverem na promoção de processos transformativos em comunidades socialmente mais desfavorecidas, em 1968, nos arredores de Coimbra, o movimento desenvolveu – com a participação da Universidade de Roma – o projeto Sociologia Participada, o qual se apresentava como “[...] um trabalho de investigação/ação que visava devolver às comunidades locais o conhecimento da sua própria realidade para que sobre ela pudessem exercer um juízo crítico e atuante.” (GRAAL, 1983, p. 24). Apesar da adesão das populações, o projeto confrontou-se com a dificuldade dificilmente ultrapassável, por falta de recursos, de responder às aspirações que ele próprio motivava.

○ Momento seguinte registou um forte empenhamento em atividades de alfabetização de adultos. Esta iniciativa concitava, ao mesmo tempo, os talentos de jovens universitárias para o ensino da leitura e da escrita a pessoas que não tinham frequentado a escola, ou a tinham abandonado muito precocemente, por manifesta inadequação, ou falta de recursos, e procurava disponibilizar as ferramentas indispensáveis para uma maior participação social. Após umas primeiras iniciativas que decorreram em Portalegre, em Coimbra, no verão de 1970, foi desenvolvido o “momento mais alto” destas atividades de alfabetização, “[...] envolvendo quarenta estudantes, divididos em três equipas, os quais animaram cerca de vinte grupos de adultos, a partir das aldeias do Dianteiro, Cabouco e Almalaguês.” (GRAAL, 1983, p. 26). Foi este programa que, integrando iniciativas de alfabetização, pós-alfabetização e animação social, se constituiu como a primeira experiência educativa, desenvolvida em Portugal, com baseno pensamento e nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire. Vale a pena, por isso, perceber as dimensões teóricas e metodológicas que o enquadraram.

67

Paulo Freire no Portugal de 1970 por iniciativa do Graal

Um quarto de século após o desenvolvimento deste programa, Maria de Lurdes Pintassilgo encontrava uma justificação muito simples para a convicção que o motivou: “[...] nessa época eu tinha a noção de que a educação de adultos era o ponto-chave (para a mudança) numa sociedade como a nossa.”



(TEODORO, 2002, p. 149). No entanto, a história da educação em Portugal, mormente da educação de adultos, e as experiências educativas desenvolvidas pelo Graal, ao longo da década de sessenta, aconselhavam a procura de novas soluções, impelindo à descoberta de respostas que associassem as dimensões social e educativa. Mais que aprender a ler e a escrever, ou criar condições para a elevação dos níveis de escolaridade das populações, era necessário que elas sentissem a importância que essas novas ferramentas podiam desempenhar na construção de uma vida melhor, a partir das necessidades que elas próprias sentissem. É esta busca que leva a Paulo Freire!

Socorrendo-nos, mais uma vez, da entrevista da Presidente do Graal, podemos constatar a segurança das novas orientações pedagógicas. “Nos anos 60 Paulo Freire esteve na Europa. As minhas amigas de outros países trabalhavam com ele, em diferentes formas de conscientização. Senti então que era necessário fazer um trabalho claramente social “[...] começamos a desenvolver trabalho no campo da alfabetização, do movimento comunitário, tudo aquilo que naquela época eram realmente os elementos para o desenvolvimento.” (TEODORO, 2002, p. 146). No balanço sobre os seus primeiros vinte e cinco anos de atividade em Portugal, o movimento reconhece a importância que esta inflexão de práticas passou a desempenhar. “Paulo Freire e a sua pedagogia tiveram uma influência decisiva na nossa ação e interpretação dos acontecimentos. Os seus conceitos e a sua metodologia influenciaram grandemente muitos dos nossos projetos.” (GRAAL, 1983, p. 26).

A pergunta mais imediata que resulta desta leitura será a seguinte: que interpretação e que utilização dos trabalhos de Paulo Freire foi apropriada pelo Graal? Percorrendo os documentos preparativos da ação constatamos primeiro, uma síntese elaborada pela equipa técnica do movimento (GRAAL, 1970) dos livros *Educação como Prática de Liberdade*, *Intrducción a la acción cultural* e *Pedagogy of the opressed*, depois, uma leitura comentada do IV capítulo do livro *Educação como prática de liberdade* e por fim, um conjunto de guiões destinados à formação dos alfabetizadores e animadores, para servir de quadro teórico para as atividades educativas. Em *Educação como prática da liberdade* Paulo Freire advoga uma educação para a liberdade em busca da humanização do homem via *conscientização psicopedagógica*, sendo, principalmente, estas preocupações que ressaltam nas notas de leitura e no documento de formação. Nos apontamentos manuscritos pode constatar-se o realce concedido a uma “posição filosófica existencialista” e à valorização



de uma “[...] teoria da linguagem como expressão de realidade criadora”, enquanto noutros se afirma que “[...] uma das constatações das práticas pedagógicas de Paulo Freire é a de que toda a animação (ação cultural) coloca desafios ao homem, objetivando a sua situação existencial e [...] na medida em que o homem responde aos desafios, ele produz a sua cultura (entendida como resultado de toda a ação humana) e transforma o mundo”. (GRAAL, 1970, s/p.).

É, pois, no assumir de uma conceção de Homem como sujeito da produção cultural, centro de decisão e agente do processo histórico que este conjunto de atividades se estrutura. Neste sentido, a educação e a ação cultural assumem uma dimensão política total de compromisso com o envolvimento de homens e mulheres na assunção do seu papel central de decisores, na construção de novas comunidades e nova sociedade. No documento preparatório podemos encontrar a identidade pedagógica do programa de intervenções, através do seguinte conjunto de proposições interrelacionadas: o homem cria cultura; o homem escreve a história; então tem necessidade de uma pedagogia que em vez de o ajustar, de o domesticar, e de o tornar escravo, seja capaz de o transformar em homem livre. Esta é a caracterização central que o grupo faz do pensamento educativo de Paulo Freire. Sobre a dimensão metodológica também não se vislumbra que subsistissem dúvidas de maior. Os principais pilares constitutivos da intervenção eram, então, a passagem da consciência intransitiva para uma consciência transitiva crítica como forma de transformar as pessoas envolvidas em sujeitos e o diálogo como meio de conhecimento. (GRAAL, 1970, s/p).

Justificada a necessidade do programa de ações com estas dimensões ideológica e metodológica iniciou-se a sua operacionalização, com a preparação da equipa de alfabetizadores e animadores, numa Semana de Orientação, destinada a envolver os participantes num conjunto de atividades formativas designadas como Estágios de Alfabetização e Animação Social, segundo a metodologia de Paulo Freire⁴. Para além das dirigentes do Graal e dos futuros alfabetizadores e animadores, as atividades do estágio contaram com a participação de docentes da Universidade de Coimbra⁵ e assumiam, logo na apresentação do programa, os seguintes objetivos gerais:

- O estabelecimento de uma interação dinâmica entre rurais e universitários, em ordem a um mútuo conhecimento e a uma experiência válida de cooperação e trabalho de equipa.



- A reflexão conjunta sobre a situação de vida das comunidades daquela região⁶, em ordem a uma tomada de consciência crítica sobre os obstáculos e possibilidades que se apresentam ao progresso e à valorização humana.
- A descoberta das capacidades reais de criação e transformação que existem nos indivíduos e nas comunidades daquela região. (GRAAL, 1970, grifo do texto).

70 Pensado como um tempo de equilíbrio entre ação e reflexão e destinado a uma identificação com a pedagogia de Paulo Freire, aceite como aplicável a ações de alfabetização, pós-alfabetização e animação social, o programa estava pensado para articular momentos de confronto de ideias, em Coimbra, e partilha de vida nas comunidades rurais, estruturando-se em sessões que decorriam em três períodos do dia: *manhã, tarde e serão*. Do programa, para além dos momentos de síntese e de um primeiro tempo de prospeção das competências existentes no grupo, faziam parte conteúdos como *Reflexão sobre o mundo rural e a sua cultura, O conceito de "cultura popular", Brainstorming sobre o conceito de "homem", Abordagem à Pedagogia de Paulo Freire, Brainstorming sobre as palavras geradoras, Considerações sobre temas de política, Implicações da Pedagogia de Paulo Freire em diferentes situações, Geografia Humana da região de Coimbra, Atitudes para um bom acolhimento nas aldeias e Situação socioeconómica da região de Coimbra*. No caso concreto das palavras geradoras, houve o cuidado de as escolher a partir, num primeiro momento, da promoção "[...] do conhecimento e contacto da equipa técnica com as aldeias e interesses e falares do povo [...]" e, num segundo momento, através de um trabalho de "[...] refinamento das palavras segundo um critério linguístico de complexidade crescente, feito por um especialista." (GRAAL, 1970, s/p). Foram, assim, encontradas dezassete palavras, organizadas em seis conjuntos, como se indica no Quadro 1.



Quadro 1

Lista das 17 palavras geradoras, organizadas em 6 conjuntos

Rancho Vinho	Freguesia Comissão	Povo Governo Guerra
Trabalho Fábrica Enxada Bicicleta	Escola Jornal Riqueza	Tijolo Saúde Praça

Fonte | GRAAL, 1970

Num dos textos de debate, destinados à formação dos alfabetizadores, intitulado Reflexão sobre o mundo rural e a sua cultura, da autoria de António Barbosa de Melo, pode ler-se que “[...] o homem não é um mero produto do sistema económico, é antes o autor da sua própria alienação, dispondo em si mesmo das forças de que há mister para se libertar dela.” (GRAAL, 1970, s/p). Muitas vezes, os homens e as mulheres necessitam de ajuda nestes processos de libertação, sendo essa a razão principal para se desenvolverem estas possibilidades de conscientização, resultantes da interação das pessoas dos meios rurais com os jovens estudantes universitários, vindos de ambientes urbanos. No mesmo texto, o mesmo elemento da equipa técnica enuncia, mais uma vez, as razões para recorrer ao pensamento de Paulo Freire:

A alfabetização, no sentido de Paulo Freire é, em tal ordem de ideias, um acto de conhecimento de uns tantos símbolos que permitem o domínio da escrita, mas é, sobretudo, um acto tão íntimo e pessoal do próprio sujeito cognoscente, que acaba por libertá-lo, de dentro, abrindo-lhe os olhos para a sua situação de “ser livre, mas atado por outro lado, aos grilhões da servidão” (Rousseau). (A alfabetização). É assim um acto constitutivo de liberdade, tão cívica quanto política e, por isso, criador de um homem novo e de uma sociedade nova. (GRAAL, 1970, s/p., grifo do texto).

Sublinhando-se, no debate do grupo, o assumir de Paulo Freire da defesa em prol de uma radical igualdade entre todos os homens, não apenas no sentido iluminista da dignidade moral e cívica, mas principalmente da real capacidade criadora que os transforma em agentes do processo histórico, o



debate sobre as palavras geradoras e o diálogo como processo transformador foi elevado a verdadeira pedra-de-toque de toda a dinâmica alfabetizadora. Ao afirmar-se que se considera o método como “tanto quanto possível, despido de adereços ideológicos”, existe a convicção de se estar perante um processo político, criador de condições para uma efetiva mudança social não induzida do exterior e por quem vem de fora⁷. Usando uma das últimas expressões do documento de orientação, “[...] a conscientização não propõe um modelo dado de sociedade ou modelo político, esperando que o modelo venha a ser criado pelo povo; a conscientização não orienta para uma opção partidária prédefinida, encorajando um pluralismo de posições e opções.” (GRAAL, 1970, s/p). Por outro lado, e por isso mesmo, as palavras geradoras foram também entendidas como temas geradores que deviam ser motivo de reflexão crítica, quer nos grupos de alfabetização, quer nos grupos de pós-alfabetização.

Quadro 2

Tipos de ação desenvolvidas, com os respetivos objetivos

Ações	Objetivos
<i>Alfabetização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os alfabetizandos a tomarem consciência das suas capacidades de aprendizagem e criação, pela experiência da aprendizagem activa da leitura e da escrita • Fazê-los utilizar a comunicação escrita ou oral como meio de alargamento do seu universo pessoal e instrumentos conducentes a uma participação mais responsável na sociedade.
<i>Pós-Alfabetização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar os alfabetizados a tomarem consciência do carácter dinâmico e permanente da aprendizagem, pondo-os em contacto com novas extensões da sua experiência de vida que constituem a chamada “matéria escolar”. • Prepará-los, a longo prazo, para as provas escolares – exame de instrução primária – que lhes darão acesso a uma maior promoção dentro do “sistema” social”.
<i>Animação Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir nas tarefas diárias e nas experiências diárias do conjunto da população, ou de determinados sectores – crianças, jovens, adultos – novas dimensões de conscientização e criação cultural.

Fonte | GRAAL, 1970

Como já foi afirmado, a alfabetização era, apenas, uma das componentes das ações de intervenção a desenvolver com as populações da região.



Acreditando que as propostas eram igualmente adequadas para atividades de pós-alfabetização e animação social, em qualquer uma das povoações envolvidas deveriam ser desenvolvidas estes três tipos de ação, com os objetivos que se indicam, para cada uma, no Quadro 2.

Após o período de *Orientação*, no dia oito de agosto, vinte e sete Animadores (oito para a Alfabetização, oito para a Pós-alfabetização e onze para a Animação Social) iniciaram a sua atividade nas localidades previstas, intercalando a sua ação educativa com reuniões locais de reflexão e encontros semanais, em Coimbra, com o objetivo de realizar balanços circunstanciados do trabalho realizado, prolongando a sua intervenção até 15 de setembro. No caso concreto de Almalaguês, que nos ocupará nos pontos seguintes, foram organizados um grupo de alfabetização com dez pessoas, três grupos de pós-alfabetização, envolvendo trinta pessoas, e três grupos de animação social com a participação regular de oitenta pessoas. Se no caso da pós-alfabetização houve, também, a preocupação de desenvolver um programa de preparação para a realização dos exames de final da escolaridade obrigatória, a animação social foi pensada para incluir ensino de francês, principalmente aos mais jovens, a preparação de pequenas atividades teatrais, encontros de mães, atividades recreativas para crianças e projeções de filmes com debates.

Memórias da Escola da Amizade, quarenta e dois anos depois

Inquiridos, quarenta e dois anos depois, acerca da sua recordação da ação do Graal, seria previsível, pelo hiato temporal em causa, que tivesse ocorrido esbatimento, ou mesmo extinção, das memórias respeitantes a uma parte substantiva das experiências que materializaram esta iniciativa pioneira, que decorreu no princípio da década de 70 do século transato, numa das regiões com maiores traços de ruralidade do município de Coimbra. Igualmente expectável seria que as narrativas dos/as entrevistados/as se centrassem, quase em exclusivo, na descrição da sua própria experiência, nomeadamente através da identificação de situações de aprendizagem às quais associaram e, por ventura, ainda associam, maior significado ou a revisitação de momentos concretos que, a seu ver, espelham o seu envolvimento nela. Todavia, a concretização destas entrevistas, com a duração média de cerca de hora e meia,



revelou que as memórias destes tempos e espaços estão muito vivas na mente dos/as entrevistados/as, os quais atribuem significado profundo à participação nestas ações e, naquele tempo e hoje, relevam as aprendizagens então realizadas como essenciais, não só para o seu desenvolvimento, mas, em estreita associação, para a evolução das comunidades a que pertenciam(em).

Perante a primeira questão, subordinada à evocação das recordações que mantinham desses tempos e contextos, os/as inquiridos/as rapidamente iniciaram uma narrativa densa e emotiva das experiências vivenciadas, a qual se sustenta numa recordação detalhada da riqueza e da especificidade da ação implementada e, também, sobre o seu papel nestas iniciativas.

Vou explicar o que foi e o que aconteceu, porque passou-se comigo, não é? Eu era uma jovem. Isto foi em 70, que eu conheci o graal aqui em Almalaguês. Vinha aqui um grupo de estudantes, e era dirigido por uma senhora que ainda hoje é viva lá no graal, que é a T. A T. fazia a ligação com a Cáritas. A Cáritas emprestava o carro, para virem com os estudantes da academia, de várias Faculdades, que vinham aqui à noite, dar-nos as aulas e ela é que coordenava o programa todo, não é? Eramos muitos jovens. Na altura nós tiramos o que se chamava o segundo ano, se calhar agora tem outros nomes. Éramos uns vinte e tal jovens, fora isso os que estavam a aprender a ler e a escrever, e outros a tirar a quarta classe... E... Bem, era muita gente, e então eu comecei também a entrar, e entrei nesse grupo. (A1, 2012).

Recordaram, também, as interrogações iniciais que a participação nas ações do Graal colocou às mulheres e homens em Almalaguês, as quais foram rapidamente ultrapassadas, tendo sido envolvido um grupo de largas dezenas de pessoas. Apontaram, a este propósito, como fatores explicativos do incremento da participação da população nas iniciativas, a concretização de algumas sessões de discussão em grupo, que decorreram na praça da Aldeia, às quais se associou a presença repetida deste grupo de profissionais e voluntários no quotidiano de Almalaguês.

Eu nessa altura também estava assim duvidosa... Não sabia... Era um grupo de pessoas e elas começaram a fazer reuniões assim com o povo. Eu acho que na altura havia um grande défice na população de... de... de... alfabetismo e então eu acho que o Graal teve vários projetos. [...] Fizeram essas reuniões, assim ao



ar livre e as pessoas, se calhar, aderiram, não sei. Eu na altura não me meti logo, eu na altura não fiz parte logo dos primeiros grupos. (A2, 2012).

Andavam vários estudantes de várias faculdades. Eles vieram para cá muito antes. Andavam ali, até trouxeram tendas, fizeram acampamento e andavam a trabalhar com as pessoas no campo. Abriram estradas, aquela estrada lá em cima... Abrir estradas também já foi posterior ao 25 de Abril, portanto, depois eu também já andei. Tenho lá fotografias disso... Mas dessa primeira fase, desses estudantes que vinham para cá até de alguns estrangeiros que tinham aí umas tendas, que foi a tropa que emprestou e isso [...]. (A3, 2012).

Foi, igualmente, evidente no decurso das entrevistas realizadas que, apesar dos receios iniciais, os níveis globais de interesse e empenhamento foram muito elevados. Ao proceder à revisão de atividades e dinâmicas existentes, as/ as entrevistadas/ as procederam, por iniciativa, à sistematização das principais mais-valias deste projeto, salientando as oportunidades de enriquecimento e desenvolvimento que esta participação permitiu a todos/ as aqueles/ as que nela colaboraram, seja enquanto aprendentes ou formadores.

75

Eu não aderi logo. Comecei a ver... Comecei a ter mais conhecimento... era com esses jovens. E depois eu comecei também a entrar, e entrámos, entrei também no grupo. [...]. Convidaram-me para ir lá a Coimbra para ver e eu gostei. E depois aí já começaram a entrar outras pessoas do Graal. Lembra-me de fazer reuniões. Naquela altura, era uma novidade, não é? Falar-se sobre sexualidade e foram lá professores falar sobre a sexualidade e tudo assim tão à vontade. Naquela altura, está a ver... Hoje já não é, mas naquela altura era um tabu falar-se nisso. Eu achei aquilo tão... tão espontâneo, tão bem explicado pelas pessoas que, pronto, comecei a entrar... que, realmente, aquilo realmente era interessante. (A1, 2012).

Pelo impacto destas experiências na sua vida e na vida das comunidades, sentido naquela época e ainda hoje assumido, este projeto de educação de adultos é apontado como uma experiência educativa em pleno, capaz de mobilizar volitivamente todos/ as aqueles/ as que nele se envolveram, num processo de educação distinto das restantes modalidades existentes (para crianças



e jovens ou para adultos). Conscientes de que o processo de alfabetização em adultos/as não poderia limitar-se à aprendizagem da leitura e da escrita, ressaltam, na descrição efetuada, as dimensões de promoção cultural e conscientização política, inerentes à vasta maioria das iniciativas desenvolvidas. Associam-lhe preocupações de promoção do crescimento pessoal, enquanto cidadãos/ãs interventivos/as e conscientes da sua própria história e, também, do desenvolvimento comunitário.

Também participei no teatro... Era aquele teatro, assim espontâneo, que era, como é que era... os Autos da Barca e essas coisas todas, Gil Vicente. Foi muito bom. Era um tempo de, sei lá... para nós foi um tempo de mudança e um tempo de criatividade. (A2, 2012).

Também se cantavam aquelas canções que na altura não se podiam, não é? Que eram aquelas 'Ei-los que partem', que eram do Zeca Afonso. Aquelas que diziam, como é que é... [...]. Tudo isso, pronto, que nos começou a dar sentido porque até ali a gente andava sem... mas ali comecei a tomar assim um bocado de conhecimento, está a perceber? (A3, 2012).

As pessoas reuniam e depois cada pessoa dava a sua opinião. (A1, 2012).

A maior parte dos/as participantes envolveu-se, como referido, em atividades educativas de teor informal e não formal, nas quais se incluíam tertúlias, discussões guiadas e debates, grande parte das quais desenvolvidas por mulheres na altura implicadas no movimento do Graal.

Lembro-me que tínhamos uma grande mulher, que já morreu, que era a Maria de Lurdes [Pintassilgo] e que ela começou a ir lá também fazer debates, em que estavam também grandes mulheres também lá de Coimbra como a..., uma delas... lembro-me dessa senhora, não sei se já morreu, a esposa do senhor Barbosa de Melo, e outras mais. [...] Naquele círculo de pessoas que vinham ouvi-las, e os debates e havia gente académica, gente do Graal, gente de todas as áreas. (A2, 2012).

Veja-se, a este respeito, o relato de uma entrevistada sobre a importância do Graal no âmbito da emancipação das mulheres, no qual destaca, não só a centralidade desta questão no âmbito do projeto e, em oposição, as



reações negativas de alguns elementos do género masculino, que procuraram, com recurso à violência, reprimir a livre expressão destas mulheres,

O Graal para mim é um movimento que nasceu com mulheres católicas, não é? E que naquela altura, antes do 25 de Abril, falar-se das mulheres... [...]. Quando estávamos nas aulas, um dia fomos convidadas por uma jornalista [...] para irmos fazer um debate ao Porto, e fomos ao Porto, eu e uma senhora dos Gatões... bem eramos várias e fomos ao debate e quando estávamos a sair dos estúdios do Porto fomos agredidas pelos homens. 'Que enquanto houver homens, as mulheres não cantam?'... era assim coisas que não se podia... Foram lá para nos bater mesmo. E ela era uma mulher que já estava a promover a igualdade, está a perceber? Não podia haver esta diferença entre os homens e as mulheres, portanto era já uma luta que se estava a travar. (A1, 2012).

No Graal implementou-se uma abordagem em tudo oposta às políticas e práticas educativas repressivas e culturalmente condicionadas que existiam na década de 70 no nosso país, e que se materializavam em elevadas taxas de analfabetismo, particularmente sentido nas zonas rurais.

Chamava-se a escola da amizade. A gente entre si, aquilo era tudo discutido e era muito bonito. Foi porque vínhamos de uma escola... eu vinha de uma escola que não gostei, que era a escola da porrada, da reguada. E ali não, era tudo... tudo discutido, tudo democraticamente... Naquela altura ainda não se falava na democracia, ainda estávamos no pleno regime fascista, não é? Mas já havia a tal abertura marcelista que eu acho que deu alguma abertura, já grande, ao programa que nós fazíamos. O V. não se lembra disto, mas lembra-se que vinham vários estudantes e cantávamos ali nas ruas, tocavam viola... Isto era uma festa. (A2, 2012).

Assente em premissas distintas das ofertas educativas predominantes, em que se procurava uma reprodução das abordagens utilizadas com as crianças e jovens, os conteúdos e as metodologias ajustavam-se às experiências, necessidades e interesses dos/as adultos que o frequentavam e centravam-se na procura de uma educação libertadora, centrada na vida e para a vida.

Não havia só debates a nível da igreja. Lembro-me de grandes poetas que... o Miguel Torga... Íamos lá e fazíamos leituras e



depois debatia-se aquelas coisas. Ele uma vez participou, que eu estive lá e participou. Outra que era... também morreu, que era uma grande escritora... como é que se chamava... a Sofia de Mello Breyner... e elas iam e partilhavam aquilo tudo. Era assim um conhecimento geral. (A1, 2012).

Assumido pelos adultos/as que integravam as atividades e por aquelas/as que eram responsáveis pela sua implementação, o compromisso de promoção de processos verdadeiramente transformativos, associado a maior rapidez e facilidade no processo de aprendizagem da leitura e escrita, são tidos como mais-valias da utilização do método Paulo Freire⁸. Num esforço de recordação das especificidades do método, uma das entrevistadas referiu:

Sei que era um método novo que foi aqui implementado e que era uma maneira mais fácil das pessoas aprenderem a ler e a escrever e a terem, portanto... Não tinha nada a ver com o que se aprendia na escola, quando andávamos na escola e fossemos ter com um professor para aprender a ler. Era um método muito mais eficaz, muito mais... Que as pessoas aprendiam a ler com muito mais facilidade. Era aquilo que eu ouvia dizer. (A2, 2012).

As pessoas gostavam [...] as pessoas iam e vinham sempre todas animadas porque aprendiam... [...] começaram logo a saber fazer o nome a saber fazer as contas, que só eles sabiam fazer de cabeça, mas começaram a conhecer os números e a saber juntar e assim... Aquilo que eu ouvia era isso, que pensavam que era muito mais difícil, que vinham a contar que era uma coisa muito mais complicada e que aquilo que até era muito mais fácil. (A1, 2012).

Para além de recordarem momentos diversos em que refletiam criticamente sobre si e o mundo, num esforço coletivo de análise crítica da sua própria realidade, os/as inquiridos/as salientam que esta transformação não se limitou às mulheres e homens que nela participaram, tendo sido estendidas as reflexões a outros membros da comunidade. Assim, pesem os constrangimentos existentes (e.g., implicava viagens recorrentes de Coimbra a Almalaguês, alguns membros da localidade manifestaram posições contrárias à sua implementação), as narrativas destes quatro adultos denotam uma perspetiva muito positiva em relação ao projeto, não só evidente pela elevada satisfação que revelam, mas também pelas aprendizagens que descrevem ter efetuado.



No princípio as pessoas aderiram bem. Outras começaram a dizer... Na altura, está a ver, estávamos noutra regime, as pessoas começaram a tremer. Porque vinham também os estudantes e os estudantes... Isto já foi aqui uma abertura e acho que já foi uma preparação para o 25 de Abril porque já se cantavam canções... Eu lembro-me de 'venham mais 5' que eles cantavam com a viola por aqui. Toda a gente cantava. (A2, 2012).

As pessoas aceitaram bem, porque além disso [debates] havia festa, as pessoas cantavam e dançavam e iam às aulas. (A3, 2012).

As pessoas que nessa altura tinham 40 ou 50 anos não entravam muito nessas atividades... Eram mais os jovens. [...] Jovens e adultos, também houve adultos que tiraram a 4ª classe lá. (A1, 2012).

Isto foi tudo muito bem recebido [em Almalaguês]. Bem... Se calhar não foi tão bem recebido por algumas pessoas. (A3, 2012).

Ainda hoje apontam, como dimensão estruturante, a importância que este projeto teve no incremento da sua conscientização política, na sua assunção de que eram/são adultos/as decisores e comprometidos com o desenvolvimento das comunidades a que pertencem, sendo a sua participação nas ações educativas e culturais tida como um privilégio que em muito contribuiu para a sua identidade enquanto adulto/a e cidadão/ã.

Acho que foi a primeira...em Portugal não sei, mas aqui em Coimbra, da democracia participativa. Depois começamos a fazer reuniões, os jovens, já, incluindo com elas [elementos do Graal], nos vários lugares da Freguesia e depois também para escolher o representante. Onde eram debatidos os problemas da terra. (A1, 2012).

Era uma escola boa. [...] Era um ambiente mesmo familiar e, por isso é que, muitas pessoas... Houve muitas que não, mas por exemplo, eu e a C. e outras, ficamos sempre... Muito daquilo que



sou hoje, eu devo ao Graal. Mesmo a minha formação moral e Cristã, isso eu reconheço que devo ao Graal. Mesmo, até, a nível intelectual, quer dizer... Devo isso ao Graal. (A2, 2012).

Assim, mais do que uma experiência circunscrita no espaço e no tempo, a participação nas atividades do Graal e, em específico, nas iniciativas de alfabetização de adultos constituiu para estes entrevistados uma oportunidade única de melhoria das circunstâncias de vida, num contexto social e histórico repressivo. Impelidos/as a encontrar alternativas que concorressem para a melhoria das suas condições de vida, motivados para a aprendizagem da leitura e da escrita, e convictos/as que a partilha e discussão de experiências, perspetivas e vivências são essenciais ao progresso, estes/as adultos/as assumiram um compromisso que se mantém à atualidade.

Conclusão

Das primeiras experiências do Método Paulo Freire em Portugal releva a centralidade que este programa educativo, integrado nas iniciativas que o Graal desenvolveu na região rural do concelho de Coimbra, no âmbito da alfabetização de homens e, essencialmente, de mulheres adultos/as e na transformação que estes e estas vivenciaram na sua leitura de si mesmos/as e do mundo. Quase meio século depois mantém memórias detalhadas das experiências vividas e das aprendizagens efetuadas, às quais atribuem particular significado, dado terem ocorrido em tempos de restrições sociais, em que já se antecipavam mudanças de paradigma governativo. As ferramentas que adquiriram neste processo foram, de acordo com as perspetivas dos/as próprios, vitais para a promoção de uma vida melhor. Por um lado, porque as aprendizagens se consubstanciavam nas suas necessidades e interesses mais profundos e, por outro, porque, não se restringiu à componente de Alfabetização em si, tendo envolvido um processo de enriquecimento pessoal e social, essencial para uma participação ativa e responsável na comunidade e na sociedade. No que respeita, em concreto, à participação em atividades de educação de adultos, as memórias descrevem este projeto de alfabetização como uma iniciativa imprescindível para a população em causa, a qual se pautou por premissas assaz distintas das abordagens tradicionais. Em completa oposição com a "Escola da porrada", epíteto que uma das entrevistadas utilizou para



caracterizar a escola tradicional, na “Escola da amizade” todos/as tinham liberdade para expor a sua opinião e podiam aprender a ler e escrever segundo o seu ritmo e interesses, num contexto de aprendizagem em que se refletia sobre cada um/a e o mundo. Esta dimensão, de aumento da reflexão crítica e participação social, é, sem dúvida, um dos elementos a que os/as entrevistados/as conferem destaque, não só porque traduzia uma diferença substantiva em relação à aprendizagem formal da época, mas também porque lhe atribuíram particular significado e, ainda hoje, a associarem a uma transformação significativa nas suas conceções de si e do mundo, a qual foi tendo repercussões efetivas no decurso das suas vidas.

Tal como era enunciado pelo Graal, nos seus documentos oficiais, o objetivo deste conjunto de atividades orientava-se no sentido de proporcionar uma tomada de consciência das mulheres e da sua força coletiva, contribuindo, com uma nova forma de estar na vida, para uma maior humanização da sociedade portuguesa. Naquele momento e naquela fase da vida política e social daquela comunidade, as experiências consubstanciadas na “Escola da Amizade” parece terem cumprido o essencial desse desejo, contribuindo decisivamente para que o movimento se sentisse próximo da expressão usada para traduzir a universalidade do espírito que o animava e que dava título a um livro de uma australiana, considerada como uma das suas ativistas mais empenhada: *I belong where i am needed*.

Neste processo, tal como é reconhecido por todos os envolvidos, o recurso ao pensamento e práticas de Paulo Freire revelou-se perfeitamente ajustado, quer ao nível dos fins prosseguidos, quer dos meios para os atingir. Esta convicção dos envolvidos, que traduz um resultado de verdadeira propensão de homens e mulheres para serem mais e aprofundarem o seu processo humanizador, tornando-se mais capazes de ações concretas fundadas em pequenas buscas indutoras de maior igualdade de direitos e superação de algumas injustiças ancestrais.

Notas

- 1 Como podemos verificar na publicação sobre os primeiros vinte e cinco anos de atividades do movimento (GRAAL, 1983), já tinham sido desenvolvidas atividades de alfabetização, nos anos imediatamente anteriores, no distrito de Portalegre, utilizando alguns princípios de aprendizagem da leitura e da escrita, com base nas propostas de Paulo Freire. Como veremos de seguida, esta



experiência de Coimbra, em 1970, e tal como é entendida pelas/os intervenientes, tem características muito diferentes e, por isso mesmo, nos parece a primeira experiência portuguesa que junta diferentes práticas, com um planeamento e desenvolvimento a partir de uma apropriação e adequação local do pensamento e das práticas do grande educador brasileiro.

- 2 É importante recordar que Portugal vivia, há mais de quatro décadas, numa ditadura que proibia o exercício da generalidade dos direitos básicos e mantinha, em África, uma guerra de três frentes que implicava a participação compulsiva de todos os jovens do sexo masculino, a partir dos vinte anos.
- 3 O essencial desta tese é afirmada na entrevista que Maria de Lurdes Pintassilgo concedeu a António Teodoro (2002) para o livro *As Políticas de Educação em Discurso Directo*. Também António Barbosa de Melo, na entrevista que nos concedeu, para este artigo, confirma a versão, dando conta das conversas com o bispo de Coimbra para a instalação do Graal na diocese. Mais tarde, já na segunda metade da década de sessenta, o Cardeal Patriarca de Lisboa acabou por reconhecer o mérito da ação do Graal, exortando as suas responsáveis a instalar-se na capital.
- 4 *Estágios de Alfabetização e Animação Social*, segundo a metodologia de Paulo Freire, programa e textos de apoio à semana de preparação para os animadores e alfabetizadores, que decorreu em Coimbra, entre 1 e 7 de Agosto de 1970, disponível em: <http://www.fcuidarofuturo.com>.
- 5 Como poderemos verificar no documento citado (GRAAL, 1970), participaram na Equipa de Apoio Técnico como Formadores/Animadores das sessões deste estágio, para além das dirigentes nacionais e locais do Graal, os Docentes da Faculdade de Direito António Barbosa de Melo e Manuel Porto e, como convidado, o Professor Fernandes Martins, da Faculdade de Letras, que tinha concluído uma Tese de Doutoramento sobre Orio Mondego e as suas gentes.
- 6 Uma das questões que nos inquietava quando iniciámos este trabalho de pesquisa relacionava-se com as razões para a escolha daquelas aldeias (Almalaguês, Cabouco e Dianteiro) em particular. Para além da sua identidade bem rural, marcada por uma agricultura de subsistência, na verdade, elas tinham características bem distintas: Almalaguês era conhecida pelo seu artesanato, com recurso a teares ancestrais; Cabouco pela sua situação junto ao rio Mondego; Dianteiro por se situar na parte mais montanhosa dos arredores de Coimbra. Para além de nos parecer que houve uma ligação preferencial ao clero da região que melhor poderia aceitar estas iniciativas, também fica claro na entrevista que António Barbosa de Melo nos concedeu que haveria entre algumas habitantes das aldeias e as estudantes algumas relações de conhecimento. Nos casos de Almalaguês e Dianteiro esse conhecimento seria motivado pela venda de tapeçarias e produtos agrícolas, no caso do Cabouco seria a prestação de serviços como lavadeiras aos/às estudantes que teria facilitado esse conhecimento.
- 7 Na entrevista que nos concedeu para este trabalho, António Barbosa de Melo, apenas recorrendo à memória, reafirma o essencial do que escreveu neste texto, quarenta e dois anos antes. Na sua interpretação, a pedagogia de Paulo Freire era particularmente indicada para preparar uma mudança social, na qual as pessoas fossem os verdadeiros sujeitos, resistindo, em termos teóricos e práticos à inculcação exterior de saberes e ideologias. Na entrevista a A. Teodoro, Maria de Lurdes Pintassilgo deixa antever um entendimento muito congruente com estas orientações gerais.
- 8 O/as participantes nesta pesquisa referiram lembrar-se da visita de Paulo Freire a Almalaguês, logo a seguir à revolução portuguesa de 1974. Não conseguiam, no entanto, descrever esse momento de forma circunstanciada, uma vez que era um período em que diferentes acontecimentos



se sucediam, numa enorme vertigem. Paulo Freire deixou-nos na Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) a sua opinião muito abonatória sobre este trabalho do Graal e sobre a sua visita á região rural de Coimbra para contactar com os ex-alfabetizandos/as.

Referências

ALCOFORADO, Luís. **Educação de adultos e trabalho**. 2000. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2000.

_____. O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 35, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2001.

_____. A educação de adultos como contributo para uma vida com mais direitos e oportunidades. **Conselho Nacional de Educação**. Educação e direitos humanos. Lisboa: CNE, 2004.

ALCOFORADO, Luis; FERREIRA, Sónia Mairós. Educação e formação de adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In: ALCOFORADO, Luís e Outros. **Educação e formação de adultos**. Políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

A1. **Entrevista oral**. Almalaguês (Portugal), 04 out. 2012.

A2. **Entrevista oral**. Almalaguês (Portugal), 04 out. 2012.

A3. **Entrevista oral**. Almalaguês (Portugal), 02 out. 2012.

BARRETO, António; PRETO, Clara Valadas. Indicadores sociais: Portugal, 1960-2000. In: BARRETO, António (Org.). **A situação social em Portugal (1960-1999)**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2000. (v. II).

CANDEIAS, António; PAZ, Ana Luísa; ROCHA, Melânia. **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX**. Os censos e as estatísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

CARVALHO, Rómulo. **História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques de. As imagens no “Método Paulo Freire” na Experiência de Angicos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004.



- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- GRÁCIO, Rui. Ensino primário e analfabetismo. In: SERRÃO, J. **Dicionário de História de Portugal**. Porto: Portucalense, 1981.
- GRAAL. Portugal. **Graal, 25 anos de história**. Lisboa: Edições Graal, 1983.
- _____. **Boletim Mudar a Vida**, Lisboa, n. 19, p.1, jul./ago. 1979.
- _____. **Alfabetização e animação social**, Coimbra, verão 70. Fundação cuidar o futuro. Arquivo Pintassilgo. Disponível em: <http://www.fcuidarofuturo.com>. Acesso em: 10 set. 2012.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira. A educação de adultos em Portugal. In: **Educação de Adultos no Alentejo, contributo para a formação dos agentes educativos**. Évora: Universidade de Évora, 1982.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n° 38.968 de 27 de outubro de 1952. **Diário do Governo**, Lisboa, 1952.
- TEODORO, António. **As políticas de educação em discurso directo: 1955-1995**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- TORGAL, Luís Reis. A instrução pública. In: MATTOSO, José. **História de Portugal**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993. (v. V).
- RUAS, Henrique Barrilaro. Educação de adultos em Portugal, no passado e no presente. In: GUSMÃO, Maria José; MARQUES, António Gomes (Org.). **Educação de adultos**. Braga: Universidade do Minho, 1978.



Prof. Dr. Luís Alcoforado
Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais
E-mail | lalcoforado@fpce.uc.pt

Ms. Sónia Mairos Ferreira
Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais
E-mail | smairosferreira@fpce.uc.pt

Recebido 09 out. 2013

Aceito 16 dez. 2013

Educação popular no contexto da globalização neoliberal

Popular Education in the context of neoliberal globalization

José Wnilson Figueiredo

Liria Ângela Andrioli

Walter Frantz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Resumo

O presente artigo visa apresentar uma reflexão acerca da educação popular como uma prática possível à conjuntura social contemporânea. Trata-se de uma conjuntura marcada pela racionalidade técnico-instrumental da globalização neoliberal, ancorada no individualismo, na homogeneização cultural e na monetarização da vida. Apoiar-se em conceitos de educação popular, como uma alternativa possível, no que concerne à ética e à política, em favor de uma vida em que se insiram todos os seres humanos. Para tanto, tem-se, como ponto de partida, o diálogo intercultural em torno da ética e da esperança, em prol de possíveis caminhos, que possibilitem a emergência de uma civilização centrada na cooperação, ancorada no respeito às diferenças, na compaixão e na responsabilidade com o/a outro/a em oposição à lógica de mercado da educação da globalização neoliberal.

Palavras-chave: Educação popular. Globalização neoliberal. Utopia.

Abstract

The present article aims to bring up a reflection about the popular education as a possible alternative to the social contemporary conjuncture. It is a coincidence marked by the technical and instrumental rationality of the neoliberal globalization, rooted in the individualism, in the cultural of homogenization and in the monetization of life. We were based on the concepts of popular education, as a possible alternative, regarding to ethics and to politics in favor of a life where all the human beings could be inserted. Therefore, we take as a base the intercultural dialogue around ethics and hope, in favor of possible paths, that enable the emergence of a civilization based on cooperation, anchored to respect for differences, to compassion and responsibility with others as opposed to the logic of the education market of the neoliberal globalization.

Keywords: Popular education. Neoliberal globalization. Utopia.



A globalização neoliberal traz, em seu 'projeto de sociedade', uma lógica, atrelada à racionalidade do capital, tendo como *motor* o processo de acumulação pela extração da mais-valia, em âmbito global. Na visão de Santos (2001, p. 23), sob essas condições, estabelece-se um processo de *globalização perversa* cujo ápice é a "[...] internacionalização do mundo capitalista." O mesmo autor (SANTOS, 2001, p. 19-20) denuncia que "[...] a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades [...]", seja pelo desemprego e pela pobreza crescentes ou pelo aprofundamento de "[...] males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção." Hoje, certamente, na esteira da crise econômico-financeira, essa perversidade não se manifesta apenas em países periféricos, na África ou na América Latina, mas também na Europa, onde o índice de desemprego é cada vez maior e as conquistas sociais estão sendo desmontadas. Trata-se de um processo cuja lógica se hegemoniza e submete as relações sociais a uma percepção unidimensional da vida: produzir e consumir.

Sob a força da racionalidade do sistema capitalista, os referenciais coletivos cedem lugar à individualidade, cada vez mais, controlada pela racionalidade do capital, fragmentando-se em individualismos. Facilmente, diante de tal processo, projetos pessoais se desvinculam de um referencial coletivo ou público, dissolvendo a identificação social maior. "O individualismo aparece mediante projetos pessoais egoístas que, além de marginalizarem e desprezarem a dimensão social coletiva, fazem uso de aspectos que eticamente seriam coletivos, para fins pessoais." (SOETHE, 1996, p. 22). Têm-se como resultados a exclusão social e um pensamento único e hegemônico, que carrega consigo regras e valores orientadores das ações e das interações humanas, submetidos à economia. Desse processo, decorre uma racionalidade de gestão que "[...] produz sistemas de direção que se alicerçam no aprisionamento da vontade e na expropriação das possibilidades de governar da maioria [...]." (CAMPOS, 2000, p. 23).

Segundo Guattari e Rolnik (2000), afirma-se uma cultura capitalística pela qual se transmitem sistemas de modelização e por meio dos quais se exerce poder no processo de produção de uma subjetividade social que unifica, isto é, que modela todos os indivíduos, independentemente dos lugares que ocupem na economia, na política, etc. A modelização "[...] diz respeito aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais [...]." (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 28). De acordo com os autores,



no sistema capitalístico, a produção da subjetividade se dá em escala internacional. “Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.” (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 27). Desse modo, se instaura uma ordem cultural, uma ordem social, uma estrutura de poder.

A ordem capitalística é projetada na realidade do mundo e na realidade psíquica. Ela incide nos esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto, etc. Ela incide nas montagens da percepção, da memorização, ela incide na modelização das instâncias intra-subjetivas [...]. (GUATTARI, ROLNIK, 2000, p. 42).

Segundo Marcuse (1973, p. 28), quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna o controle da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os meios pelos quais os indivíduos controlados poderão romper sua submissão ao poder dessa racionalidade, pois a superação dessa situação depende da sua compreensão crítica, sendo que “[...] o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande parte, do próprio indivíduo.”

Hoje, cultura e poder se fundem na dinâmica da economia de mercado. Parece ocorrer, cada vez mais, uma *conformação* ativa à lógica do mercado capitalista que ganha expressão no consumo, restringindo a liberdade de escolha dos indivíduos. Dessa lógica, nasce uma ampla estrutura de controle social – com o sentido da conformação – que não se reduz ao poder de apropriação da mais-valia econômica, mas na apropriação do próprio modo de ser das pessoas, ainda que, pobres ou sem capital, as pessoas sejam, culturalmente, incorporadas ao sistema capitalista. Cada vez mais, a lógica capitalista ordena e conforma os diferentes indivíduos, no campo da economia, da política, da cultura, da educação, uniformizando-os em modo de pensar e agir.

Romper com essa lógica é uma tarefa árdua, mas não parece impossível diante da concepção de que “[...] o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história.” (LÖWY, 1989, p. 14). Assim, tem-se como pressuposto que o desafio está na problematização. Problematizar, refletir, questionar acerca da



sociedade, parece um início de efetivas mudanças estruturais. Esse pressuposto abre espaço à educação, especialmente, à educação popular como forma de resistência e luta. (MEJÍA, 2012).

Mas afinal, o que se entende por educação popular? De acordo com Torres (2007), não existe uma única compreensão ou definição de educação popular. O autor aponta algumas características que podem formar uma compreensão de núcleo comum: leitura crítica da ordem social vigente, intencionalidade política emancipadora, contribuição ao fortalecimento dos setores dominados como sujeitos históricos capazes de promover a transformação social, a construção e o emprego de metodologias educativas dialógicas, participativas e ativas. Enfim, a educação popular tem suas raízes na luta pela promoção das necessidades e interesses das camadas populares, isto é, das camadas sociais menos favorecidas. Pode-se reconhecer, portanto, o lugar e a importância da educação popular no processo de problematização e de reflexão acerca de contextos sociais específicos ou da própria sociedade, assim, constituindo-se em instrumento de luta social. A educação popular, de modo peculiar, pode vir a ser um importante instrumento na medida em que se propõe a ser uma prática social e cultural, que contraria a ordem social vigente de opressão e submissão.

Os educadores populares assumem esta como uma concepção educativa que tem suas práticas, conceitualizações, pedagogias e metodologias, mediante as quais fazem vigente sua proposta de indignação ética frente ao capitalismo atual e fazem uma proposta de emancipação e de transformação desta sociedade para construir uma mais humana e justa a partir dos processos educativos, mediante os quais realizam seu trabalho na sociedade. (MEJÍA, 2012, p. 64).

Bauman (2011, p. 7) escreve: "O esforço para compreender o mundo [...] é de fato uma luta. Uma luta, pode-se dizer, árdua [...] para sempre inacabada. A vitória final nessa guerra continua obstinadamente para além do horizonte." Aponta, porém, para três armas de luta que todos os seres humanos possuem e que podem conduzir para além do horizonte: esperança, coragem e obstinação. Aqui cabe perguntar sobre a possibilidade de a educação popular abrigar essas armas de luta em prol de mudanças.



Nessa perspectiva, o presente texto pretende trazer para a reflexão a educação popular como esperança e como um processo indispensável à assunção de uma pedagogia e uma racionalidade centrada no diálogo intercultural, ou seja, na promoção de "uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais." (CANDAUI, 2008, p. 8). Torna-se essencial, neste contexto, levar em consideração os processos político-pedagógicos, voltados para a intercooperação, entre os sujeitos envolvidos, com vistas à efetivação de práticas sociais que tenham sintonia entre os saberes populares e os saberes científicos. De igual forma, essa racionalidade deve estar sustentada em fundamentos epistemológicos e políticos com base na solidariedade, na alteridade, na responsabilidade, no amor e na reciprocidade entre as pessoas, com vistas à emergência de um mundo voltado à construção de conhecimentos capazes de gerar uma globalização cooperativa, fundada na ética, em contraponto à globalização capitalista.

Esses conhecimentos deverão ser elaborados com base no diálogo entre a teoria e a prática das diversas experiências culturais, existentes nas várias regiões do mundo, na perspectiva da busca da igualdade de direitos e do reconhecimento das diferenças, no âmbito da cultura, da etnia, da língua, da religião, das relações de gênero e das classes sociais.

90

A educação popular, portanto, prescinde do diálogo intercultural como elemento de complementaridade e de aglutinação entre as diversas culturas do mundo e entre os diversos saberes produzidos pelas mesmas, no que se refere ao sonho e à esperança em torno da emergência de uma civilização cooperativa. Para que isso ocorra, é necessário que se estabeleçam profundas reflexões acerca das contradições sociais presentes no mundo da globalização neoliberal, as quais se manifestam na desigualdade social acentuada dos países do sul, concomitantemente com a riqueza dos países do norte.

Vale salientar, portanto, que o debate sobre as contradições sociais pode levar à consciência política e à constituição de forças capazes de se contrapor ao sistema. Pelo reconhecimento, pela análise e pela interpretação das contradições, isto é, pela conscientização, os indivíduos podem reconstruir *caminhos pedagógicos* da cooperação ao se fazerem sujeitos e atores políticos pelo debate sobre a experiência social das contradições, instituindo um processo de *interação educativa*.



O projeto educativo revolucionário proposto por Paulo Freire se inscreve em reação contra a educação bancária que não considera suficientemente o papel participativo do homem ou da mulher na construção do mundo. O homem sujeito de sua história, dialogando com seus parceiros humanos, é capaz de atingir um nível de consciência crítica que lhe permita de transformar a sociedade circundante. (MORIN, 2004, p. 76).

Para Freire (2005), o ser humano se relaciona com o mundo como sujeito de conhecimento e isso o leva ao conceito de conscientização como tomada de consciência crítica e de ação transformadora da realidade que o oprime. A conscientização se dá na relação dialógica com o outro, em processos sociais de interação que levam à constituição de sujeitos de sua história. Freitas (2008, p. 99-100) afirma que: "É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos."

Segundo Torres (2007), todas as propostas de educação popular, na América Latina, fazem referência ao caráter injusto da ordem social de tipo capitalista. De acordo com o autor, a educação popular pode ser definida como práticas sociais e elaborações discursivas nos espaços da educação com a intenção de contribuir para que as camadas populares possam se constituir sujeitos de transformação da ordem social injusta.

91

A lógica do capital da globalização neoliberal

Em meio à globalização neoliberal, a humanidade atravessa uma crise sem precedentes do ponto de vista da quase ausência da ética em favor da vida e da falta de responsabilidade perante o futuro do planeta, principalmente, no que se refere à manutenção das condições mínimas e indispensáveis para a sobrevivência de todos os seres vivos. Essa lógica está fundada no estabelecimento do dinheiro como medida de todos os aspectos da existência humana e no conhecimento científico fundado na racionalidade cognitivo-instrumental, que se caracteriza, segundo Santos, (2009), pela aplicação técnica da ciência voltada para os aspectos utilitários do interesse, do individualismo e do lucro.



Essa aplicação técnica da ciência trouxe e traz consequências desastrosas para os seres humanos, do ponto de vista social e político, já que a leitura, a interpretação e a solução dos problemas da realidade sócio-histórica, em que estão inseridos os homens e as mulheres, foram e são abordados apenas pela ótica da ciência como aplicação técnica a serviço da lógica de acumulação do capital. Desconsideraram-se, assim, as implicações éticas dessa aplicação com relação ao cuidado com a natureza e com a preservação de uma vida digna a todos os seres humanos, no que concerne ao acesso à educação, à saúde, à liberdade e a uma renda suficiente para a sobrevivência. A aplicação técnica da ciência, sustentada pelo ideário pedagógico da racionalidade cognitivo-instrumental, passa, nesse viés, a reforçar a desigualdade social na medida em que se associa ao poder da globalização neoliberal excludente, principalmente, pela imposição aos grupos sociais da leitura da realidade, a partir dos corolários dessa lógica hegemônica. Esta, por sua vez, se estrutura em torno dos seguintes pressupostos: da validade apenas do conhecimento científico como categoria adequada para a explicação da realidade, da monetarização da vida, do consumo, do individualismo e da supremacia da técnica sobre a ética na compreensão e na interpretação de como se estruturam as relações sociais nos espaços da sociedade.

92

Essa supremacia da técnica sobre a ética provoca a invisibilidade das culturas e dos saberes locais, inerentes à pedagogia dos povos subalternos, gerando certa "homogeneização cultural" na construção do conhecimento. Isso se deve à adoção do saber científico em detrimento dos outros saberes, ligados à experiência cotidiana das pessoas, que se traduz pela recusa do diálogo com as classes populares em torno da comunicação entre o saber científico e o saber popular.

A aplicação do Know-how técnico torna dispensável, e até absurda, qualquer discussão sobre um know-how ético. A naturalização técnica das relações obscurece e reforça os desequilíbrios de poder que as constituem. A aplicação é unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação. (SANTOS, 2009, p. 21).



Percebe-se que, dessa forma, nesse modelo da aplicação técnica da ciência, há o predomínio de uma cosmovisão única sobre a descrição e a interpretação dos conflitos existentes nas relações humanas no interior da sociedade, os quais são compreendidos e resolvidos mediante a utilização de métodos baseados em uma suposta “neutralidade ética e política”, ou seja, não se leva em consideração a ética e a política na perspectiva da realidade social.

Conforme Santos (2001), com a destituição da ética e da política na compreensão, na interpretação e na solução dos problemas inerentes aos seres humanos, a sociedade fica submetida ao modelo hegemônico de ciência que atende aos interesses da lógica da globalização neoliberal que, por intermédio do poder da informação, veicula ideias estruturadas em falsas premissas que pregam a homogeneização cultural do planeta, o desaparecimento do Estado e a difusão de notícias como fator de democratização dessa sociedade.

Essas falsas premissas são sustentadas por uma forte ideologia que domina quase todos os espaços da sociedade, acreditando se viver num mundo de grande progresso técnico e científico posto a serviço de toda a humanidade. Verifica-se, assim, que essa ideologia difunde uma história fantástica sobre o mundo atual.

Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal. (SANTOS, 2001, p. 17-18).

Dessa maneira, a vida fica reduzida ao aspecto econômico. Barcellona (1999) afirma que, hoje, produz-se uma drástica redução do ser social ao ser econômico. Como consequência, as relações entre as pessoas no interior da sociedade acontecem segundo o princípio monológico, em que um dos polos da relação torna o outro objeto com vistas à obtenção de seus propósitos relacionados ao poder e às vantagens econômicas, as quais são obtidas por meio de comportamentos centrados na competitividade e no culto ao individualismo.



Ao adotar a competitividade como regra, esses comportamentos acarretam um encobrimento do sentido eminentemente humano na convivência entre as pessoas em suas relações sociais, pois a competitividade promove a reificação de um dos sujeitos do relacionamento humano, dificultando a sua participação como um ser atuante na (re)construção e na transformação da sociedade. Nesse sentido, não há comunicação recíproca nas relações entre as pessoas. Há apenas, nesse caso, a emissão de comunicados, por parte de um dos sujeitos, como se somente esses fossem verdadeiros. Essa emissão de comunicados instaura uma educação de caráter opressor, pelo não respeito à alteridade do/a outro/a, já que o princípio fundante indispensável à realização de uma humanidade plena é negado: o princípio dialógico.

Barcelona (1999, p. 184) escreve que as culturas fundadas “[...] sobre o estabelecimento dos princípios [...] da solidariedade e da reciprocidade, parecem ser herança de um passado irrevogavelmente superado.” Segundo o autor, vive-se uma época de “desmanche” de tradições, de valores, na qual produzir e distribuir bens ganha novos sentidos. O sentido capitalista de viver, tendo como denominador comum o valor de troca, parece preencher o “vazio desse desmanche” pelo individualismo, pela concorrência, pela unidimensionalidade da vida atrelada ao econômico, predominantemente.

No mundo globalizado, esse movimento básico dialógico é praticamente excluído das relações sociais, nos espaços das diversas organizações da sociedade. No seu lugar, emerge a força da competitividade e como consequência traz o aprofundamento do individualismo, do egoísmo, da violência e da guerra entre pessoas, empresas, cidades, estados e nações. Desse modo, a “ética da competitividade” mata a solidariedade e a cooperação.

Os individualismos arrebatadores e possessivos: individualismos na vida econômica (a maneira como as empresas batalham umas com as outras); individualismos na ordem da política (a maneira como os partidos frequentemente abandonam a idéia de política para se tornarem simplesmente eleitores); individualismos na ordem do território (as cidades brigando uma com as outras, as regiões reclamando soluções particularistas). Também na ordem social e individual são individualismos arrebatadores e possessivos, que acabam por constituir o outro como coisa. (SANTOS, 2001, p. 47).



Essas presenças desses individualismos – forjados pela ética da competitividade da globalização neoliberal – geram um quadro de desagregação social, promovendo o agravamento da violência em quase todos os espaços sociais da contemporaneidade. Na acepção de Santos (2001), vive-se sob o signo de uma globalização neoliberal, promotora da reificação das pessoas.

Para evidenciar essa reificação, que se propaga no mundo atual, procurou-se se embasar, a seguir, em citações de Freire (1996) e Andreola (2011) a respeito da violência e da barbárie imposta aos seres humanos, especialmente com os mais pobres. Em tom de denúncia, Freire (1996) discorre sobre a radicalidade ética que educandos/as e educadores/as devem assumir nas suas práticas pedagógicas diante do quadro atual, dominado pela ética de mercado excludente, que atravessa a humanidade.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da "nova ordem mundial", como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a idéia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia [...]. (FREIRE, 1996, p. 7).

No mesmo tom de denúncia apontado por Freire (1996), Andreola fala da barbárie dos dias atuais a que homens e mulheres estão submetidos, por meio do relato:

Não precisamos de estatísticas para explicar a barbárie. Basta a foto vencedora do Prêmio Pulitzer, tirada por Carter, em 1994, durante a fome que assolou o Sudão. Uma criança agonizante rasteja na direção do campo de alimentos da ONU. Atrás dela,



um abutre aguarda que ela morra para devorá-la. Diante de cenas como aquela, todos nós sentimos desumanizados. O fotógrafo não resistiu. Suicidou-se três meses depois. (ANDREOLA, 2011, p. 317).

Diante desses relatos eloquentes, proferidos por esses dois educadores humanistas, fica evidente que o nosso compromisso, como educandos/as e educadores/as, diante desse quadro desolador imposto pela globalização neoliberal, deve ser a favor de uma utopia assentada em uma prática político-pedagógica da libertação, inserida na realidade sócio-histórica, com vistas à construção de uma civilização fundada em novos valores, tais como: a solidariedade, o amor, a esperança, o respeito à alteridade, a responsabilidade, a compaixão, a reciprocidade e a cooperação.

Nesse contexto, torna-se fundamental o princípio dialógico, principalmente para a formação de um novo mundo ancorado em pressupostos epistemológicos e em valores políticos da cooperação, da solidariedade, do amor e da compaixão, os quais são os sustentáculos para uma vida voltada para o/a outro/a no sentido de uma comunhão de corpo e alma entre as pessoas nas relações sociais.

O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro. Aparentemente trata-se de algo que acontece toda hora, algo banal; quando olhamos para alguém, quando lhe dirigimos a palavra, é com um movimento natural do corpo que a ele nos voltamos: porém na medida do necessário, quando a ele dirigimos a nossa atenção, fazemo-lo também com a alma. (BUBER, 1982, p. 56).

Nessa perspectiva, a educação, sobretudo a educação popular, pode ser um dos caminhos, que, por meio da denúncia da barbárie imposta pela lógica do mercado, anuncie um mundo centrado na ética do humano e na esperança como princípios fundamentais para a construção desse mundo, no qual todas as pessoas façam parte. Emerge, portanto, a possibilidade de que todas as pessoas possam ter direito à participação na comunidade em torno da (re)construção e da transformação da realidade social atual com os/as outros/as, a partir do respeito à diversidade cultural, da compaixão, da reciprocidade, da esperança, do respeito à alteridade, fundada na solidariedade como uma alternativa possível à assunção de um mundo mais humano.



O papel da utopia na educação popular e na (re)construção de um mundo mais humano e solidário

Os relatos de Andreola (2011) e Freire (1996), citados neste artigo, convidam a pensar e a refletir sobre as agruras a que está submetida a humanidade na conjuntura atual, promovidas pela lógica de mercado da globalização neoliberal que, por meio de seus ditames, excluíram e excluem grande parte da população das possibilidades de acesso à cultura, à educação, à saúde, à liberdade e à renda, indispensáveis para uma vida digna.

Esses ditames da globalização neoliberal são apoiados nos fatores da homogeneização cultural, da competitividade, do individualismo e da monetarização da vida, os quais negam o direito à realização de uma civilização cooperativa ancorada no respeito às diferenças, na compaixão, no amor, no respeito à alteridade, na reciprocidade, na esperança e na responsabilidade com o/a outro/a e com a natureza.

Dessa maneira, como contraponto ao modelo de globalização, tenta-se que seja possível a emergência de uma globalização cooperativa, a partir de uma perspectiva utópica que passa pela educação, especialmente pela educação popular. Esta, por sua vez, tem, entre as suas características, o caráter centrado no diálogo em torno da ética embasada na solidariedade e na esperança, na construção de um mundo justo e igualitário para todos os seres humanos. A educação popular, portanto, pode ser um dos caminhos que proporcione a mudança social, principalmente a partir da substituição da racionalidade técnico-instrumental por uma racionalidade centrada no diálogo entre as diferentes culturas (interculturalismo), que gira em torno da solidariedade entre todas as pessoas, visando ao surgimento de outro projeto possível de mundo.

Posto pois o problema da crise de uma civilização pretensamente superior, que é sobretudo crise da racionalidade ocidental, é óbvia a urgência de se buscar um novo paradigma de racionalidade, e um projeto alternativo de civilização, mais humana e solidária que, segundo Garaudy, deverá guiar-se por uma 'concepção sinfônica'. (ANDREOLA, 2002, p. 135).

Pensar em utopia da educação popular, sobretudo, implica retomar e reafirmar o debate da importância de nossa compreensão e reflexão da



realidade em interação dialética com nossa ação imersa no cotidiano, com vistas à construção de outro mundo possível. Nesse sentido, é imprescindível conceituar a utopia para esclarecer a que lugar e perspectiva se está fazendo alusão. Sendo assim, trabalha-se com a definição dada pelo filósofo alemão Ernst Bloch, que, de acordo com Freitas (2008, p. 418) “[...] relaciona o conceito de utopia com a noção de esperança crítica, apresentando o conceito de *utopia concreta* em oposição ao conceito de *utopia abstrata*.” Nessa mesma perspectiva, Freire (1992, p. 27) afirma que “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.”

Concomitantemente, pode-se fazer referência também ao conceito de esperança utilizado por Freire, segundo o qual a utopia passa a ser movida e respaldada por um sonho possível ou então, um inédito-viável. “Paulo Freire aprofunda a compreensão da esperança crítica, considerando que a esperança não é pura espera, nem projeção idealizada; é tanto uma necessidade ontológica quanto uma atitude a ser criticamente desenvolvida.” (FREITAS, 2008, p. 418). Vale ressaltar que a esperança não é vista como sinônimo de transformação, tendo em vista que “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.” (FREIRE, 1992, p. 11).

É no estabelecimento das relações dialógicas entre os sujeitos no mundo, a partir do processo dialético de ação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas por esses sujeitos, que se interfere na realidade social para modificá-la. A educação popular, nesse contexto, faz uma mediação entre os sujeitos e o mundo no sentido do anúncio, a partir da denúncia de uma situação desumanizante de opressão e de possibilidades que apontem para um mundo mais fraterno e humano. Isso implica, necessariamente, o reconhecimento da alteridade do/a outro/a, considerando que, nessa perspectiva crítica, somos seres coletivos e não individuais. Dessa forma, pode-se dizer que “[...] a categoria da Alteridade fornece a chave para compreender-se a realidade histórica e aponta a possibilidade de ruptura nas situações de dominação.” (GROLLI, 2004, p. 22). Nesse viés, também, concorda-se com o seguinte pensamento:



Desde a alteridade é possível pensar nosso modo de ser e agir num horizonte de crescimento do outro e da vida, servindo como referência crítica contra os modelos desumanizadores e como horizonte para elaborar novos modos, simbólicos, de autocompreender-nos e produzirmos novas práticas humanizadoras. (SIDEKUM, 2013, p. 158-159).

Reconhecer as diferenças, sem necessariamente transformá-las em desigualdades, constitui-se em um passo fundamental para a mudança do paradigma da globalização neoliberal para uma possibilidade cooperativa nas relações humanas. Torna-se, portanto, conforme Levinas, citado por Grolli (2004, p. 53) “[...] uma reflexão voltada para o âmago da questão ética, enfocando o homem marginalizado, não a partir do Eu vencedor, mas a partir do outro que permanece Outro, porém, não isoladamente, mas em relação com o eu.”

Assim, para a mudança do mundo atual da globalização neoliberal para um mundo vindouro de uma civilização cooperativa, é imprescindível que as práticas pedagógicas, a partir da denúncia desse mundo atual e do anúncio de um outro mundo, sejam estabelecidas e realizadas com base na perspectiva da inclusão de todos os seres humanos nos processos sócio-históricos da sociedade, a partir da perspectiva ética. Isso quer dizer que as relações sociais devem ser erigidas com base no princípio dialógico, fundamentado no processo crítico de ação-reflexão sobre a realidade vigente, bem como da comunicação, a partir desse processo crítico de tomada de consciência, de possibilidades condutoras de práticas político-pedagógicas que tenham a ética como alicerce da vida. Desse modo, a vida pode vir a ser construída e vivida com base em princípios éticos sustentados pela presença da humanização em todas as ações das pessoas, humanização esta, que prescinde da ética para se concretizar no cotidiano de homens e mulheres.

Dessa forma, admite-se o mesmo pensamento de Levinas (2007) quando afirma que a vida tem de ser construída com base na ética como Filosofia primeira. Nessa perspectiva, as relações sociais entre as pessoas serão estabelecidas e realizadas com base na reciprocidade da escuta e da resposta da comunicação das palavras proferidas entre os/as participantes da relação, num clima de encontro, envolto pelo diálogo genuíno, em que cada um dos polos da relação acolha o outro, no face a face, como sujeito de partilha e de cooperação, na esteira da esfera do inter-humano, o qual é marcado



pela reciprocidade ética. Em direção convergente, a que foi enunciada, a respeito da presença do inter-humano, vale destacar que:

De todas as esferas nas quais se realizam tais relações, a esfera do interhumano é a mais genuína. Esta relação entre humanos se manifestou como uma convergência que implica presença e participação mútuas. A ação que se desenvolve é recíproca. A participação conjunta resguarda a alteridade e a individualidade dos participantes na relação. (ZUBEN, 2003, p. 172).

Desse modo, quando emerge o inter-humano, a ação recíproca desenvolvida entre homens e mulheres nas relações sociais, possibilita o aparecimento de práticas políticas e pedagógicas capazes de, na ação-reflexão, realizadas por esses/essas, promover a transformação social com base em uma ética comunitária, que possibilite, a partir do princípio dialógico, a emergência de comunidades de cooperação no mundo, em oposição ao individualismo excludente da globalização neoliberal, que aniquila com a humanização.

Essas comunidades de cooperação, entretanto, acontecem na intercomunicação entre os sujeitos das relações sociais, que, de acordo com Buber (1982), se dá pela enunciação da palavra princípio eu-tu, fundadora do movimento dialógico promotor da reciprocidade entre eles.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2005, p. 192).

Dessa forma, por intermédio da reciprocidade entre os integrantes das relações sociais, se estabelece no interior das comunidades de cooperação a partilha em favor do princípio “nós”. Nesse contexto, emerge como protagonista a educação popular, apresentando-se como uma possibilidade de educação que aponte para uma utopia centrada na ética da inclusão de todos os seres humanos e na esperança de um mundo em que prevaleça uma economia voltada para a comunhão e para a solidariedade entre todos os seres humanos, bem como uma política centrada no diálogo, em torno da busca da igualdade associada ao acolhimento das diferenças culturais.



Quanto mais diferentes são os que convivem num espaço limitado, mais ideias do mundo aí estarão para ser levantadas, cotejadas e, desse modo, tanto mais rico será o debate silencioso ou ruidoso que entre as pessoas se estabelece. (SANTOS, 2001, p. 131).

A constituição desse mundo centrado na cooperação, portanto, implica a presença e atuação dos seres humanos imersos na e com a realidade histórica em torno do diálogo intercultural, cujo fundamento primeiro seja a ética balizadora da busca da utopia da igualdade com o respeito às diferenças de classe, sexo, etnia, gênero, língua e religião. Assim, “[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAUI, 2008, p. 8).

Essa utopia constitui-se em uma busca por um mundo mais justo e igualitário nas relações humanas, o qual se aprofundará com a ética, ou seja, “[...] com aquilo que a totalidade não pode simplesmente instrumentalizar.” (GROLLI, 2004, p. 122). De igual forma, vale salientar que:

Saber escutar a palavra do outro é ter consciência ética, não poder interpretar adequadamente determinada palavra, porque rompe seu fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito a sua pessoa. Arriscar a vida a fim de cumprir com os requerimentos de determinados protestos é lançar-se na práxis do oprimido, é parte do processo do momento. (DUSSEL, 1985, p. 181, tradução nossa).

Assim, a ética deve ser o ponto de partida para impulsionar a esperança em torno da construção desse outro mundo possível, ancorado na reciprocidade, devendo ser centrado no diálogo entre as pessoas em torno do respeito e da aceitação das diferenças culturais em termos de experiências, saberes e conhecimentos. “A ética da transformação, que segue o imperativo de subverter as relações em que o homem seja menos do que pode ser, será também uma ética da solidariedade.” (ALBORNOZ, 1998, p. 14). Dessa forma, todas as pessoas, preservando suas diferenças têm vez e voz na vida das comunidades onde estão inseridas, no sentido da elaboração de projetos que contemplem a todos/as numa perspectiva de uma convivência solidária com vistas à assunção de uma sociedade igualitária.



Dessa feita, o exercício de uma educação popular como prática de cooperação e de libertação pode contribuir, em conjunto com outros campos do conhecimento, para a emergência de múltiplos processos alternativos interculturais fundados na ecologia de saberes das diversas culturas existentes, geradores de práticas pedagógicas destinadas ao ensino e à aprendizagem de caminhos, seja no interior dos movimentos sociais ou nas demais organizações sociais da sociedade, que engendrem ações impregnadas de cuidado com o ser humano e com a natureza com vistas à transformação da realidade social atual.

Essas ações devem ser edificadas a partir da conjugação das realidades locais, regionais, nacionais e globais em torno de ideias advindas do conhecimento dos paradigmas emergentes do campo da ciência e do campo da educação, associados aos conhecimentos dos saberes populares, construídos com base na experiência das práticas sócio-históricas dos grupos sociais. Assim, caminha-se no sentido da apropriação das aprendizagens (o ofício de aprender) como resultado do aprofundamento da intercomunicação entre as pessoas, num horizonte dirigido para a criação de uma sociedade embasada em valores: da compaixão, da responsabilidade, do amor, do sonho e da esperança com vistas à consecução de uma existência como repartição solidária dos bens simbólicos e dos materiais necessários à manutenção da vida.

Nessa perspectiva da educação popular como prática de cooperação, portanto, o ofício de aprender é visto como um processo político-pedagógico ancorado no princípio dialógico de intercâmbio de saberes e de gestos simbólicos, de modo que:

Pode, e deveria ser imaginado como o exercício humano do alargamento do diálogo. Ou seja, como um dos mais confiáveis caminhos do próprio sentido do que imaginamos ser a vocação humana: aprender a saber e reciprocamente o sabido. Um alçarmo-nos juntos partilhando planos cada vez mais densos, mais complexos, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de intertroca de saberes e sentidos. (BRANDÃO, 2012, p. 53).

Nessa proposição, a vida é vivida na reciprocidade, de forma que as pessoas cooperam entre si, na busca do "Ser Mais" junto com os/as outros/as, em substituição ao "Ter Mais" do indivíduo centrado em si, que leva ao egoísmo. Nessa direção, Freire, citado por Andreola (2008, p. 79), esclarece



que “ninguém pode ser autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos de desumanização.”

Assim, a busca da humanização, em oposição à desumanização, acontece a partir da educação popular, em torno da construção e do fortalecimento de iniciativas que assegurem o desenvolvimento humano voltado para a prática da dádiva entre as pessoas, fundadora de uma economia da cooperação (economia popular e solidária), para a vivência de uma simplicidade voluntária assentada no princípio da suficiência e para iniciativas ambientais, que integrem a ecologia ambiental com a ecologia social.

Nesse caminho, o sonho e a esperança na possibilidade da emergência de um e outro mundo engendram-se nos diversos campos de atuação de homens e mulheres pela cooperação, seguindo a acepção de Mauss (2008) – a vida é baseada em relações ancoradas na dádiva –, o qual se pode originar também das práticas e da teoria da educação popular, ancoradas na reciprocidade, no sentido da perspectiva da construção dos inéditos viáveis, girando em torno da proposição de que a tríade dar-receber-retribuir faça parte naturalmente da vida, como algo proveniente da comunhão entre todos os seres humanos de modo que a liberdade supere a obrigação. Assim sendo, essa tríade

[...] passaria a vigorar entre nós em outros termos. Não mais uma reciprocidade institucional e imposta, mas uma nova maneira de interagirmos fundada integralmente em princípios de partilha, solidariedade e participação. Uma vida onde a reciprocidade deixasse passo a passo a esfera das atitudes interativas obrigatórias, ou cooptadas pela mídia e a empresa, e viesse a ser remodelada por inteiro, de modo a fazer parte das escolhas recíprocas de uma vida social pensada em termos inteiramente outros e para os outros. (BRANDÃO, 2012, p. 65).

A educação popular, por conseguinte, por meio de seu método dialógico e problematizador acerca da realidade social – ver, julgar e agir – pode ajudar na concretização desse sonho de uma nova civilização, em que a vida seja pensada e vivida com base em práticas político-pedagógicas, edificadas a partir de uma racionalidade (re)construída com base na convergência de



paradigmas, em favor da ética da humanização. Nesse sentido, há a necessidade de:

Reconstruir um grande paradigma humanista e inclusivo, que se alimente dos enfoques do ocidente e do oriente, do norte e do sul. Um paradigma para uma globalização humanizante [...] Um paradigma que na realidade são muitos paradigmas, unificados em torno de princípios éticos de justiça e legalidade. (TORRES, 2007, p. 91).

Vale ressaltar, também, a importância desses paradigmas no processo do fazer pedagógico dos/as atores/atrizes envolvidos/as nos processos de educação popular, principalmente, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de conhecimentos centrados em uma nova civilização que está por emergir, em torno do desejo da ampliação de cenários possíveis de transformação social da realidade vigente.

104 Sendo assim, é imprescindível que a utopia esteja presente nos discursos e nas práticas dos/as atores/atrizes envolvidos/as em processos de educação popular, seja nas escolas ou em demais organizações sociais, opondo-se ao modelo atual da globalização atual centrado no individualismo e na exclusão de grande parte da humanidade. Dessa forma, de acordo com a visão de Cattani (2003), é, a partir do respeito ao outro/a que se poderá almejar a transformação social e a liberdade. Liberdade essa que será alcançada a partir de uma educação popular, que associe a ética como condição primeira para impulsionar a utopia visando ao surgimento de uma vida em que todos/as façam parte, a qual só é possível por intermédio do sonho e da esperança, ou seja, não há utopia necessária à transformação sem sonho e esperança.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. (FREIRE, 1992, p. 11).



A educação popular, portanto, fundamentada na denúncia da realidade da globalização neoliberal, pode apontar caminhos para uma nova globalização, com base em práticas centradas na dádiva e na cooperação entre as pessoas. Dessa forma, apoiados no diálogo dos diversos saberes e culturas e amparados na ética da reciprocidade e da esperança como categorias indispensáveis para a produção de conhecimentos em favor de uma vida mais humana é necessário elaborar, conforme adverte Santos (2007, p. 127) “[...] um conhecimento prudente para uma vida decente [...]”, ou seja, que todos os conhecimentos científicos e populares sejam produzidos com responsabilidade com a vida de todos os seres existentes no planeta Terra.

Assim, a educação popular pode se tornar uma teoria capaz de elaborar uma pedagogia a serviço da lógica da vida plena de todos os seres humanos, sobretudo, no campo da economia.

Movimentos sociais, associações, cooperativas ou outras práticas sociais, podem constituir-se em lugares sociais privilegiados para a reconstrução do coletivo, dos laços sociais rompidos, de reconhecimento e identificação social dos indivíduos. (FRANTZ, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva da reconstrução de laços sociais, no contexto atual, o papel da educação popular, a partir das denúncias das situações limites vividas por todos os seres humanos, é de anunciar a possibilidade de inéditos viáveis, forjados no diálogo intercultural, em que se assegurem os mesmos direitos às diferentes culturas, respeitando-as em suas diferenças de classe, etnia, sexo, gênero, língua e religião, com vistas à consecução de um mundo onde se instaurem nas pessoas e na sociedade relações ancoradas na cooperação e na solidariedade nos aspectos políticos, sociais e econômicos.

105

Referências

ALBORNOZ, Suzana. **O enigma da esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações. In: **Educação, cultura e resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Palotti/ITEPA/EST, 2002.

_____. Balduino Antonio. Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011.



_____. Balduino Antonio. Radicalidade ética da pedagogia do oprimido. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 13, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_1_2008/05_Balduino_Andreola.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BARCELONA, Pietro. Triunfo do ocidente e decomposição da práxis vital. In: OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins (Org.). **Globalização, regionalização e nacionalismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado. Algumas idéias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BUBER, Martin. **Do diálogo ao dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

CATTANI, Antonio David. **A outra economia**. Porto Alegre: Veraz, 2003.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**. São Paulo: Hucitec, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. Buenos Aires: Ediciones la Aurora, 1985.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 6, p. 242-264, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/868/86819569011.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.



FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GROLLI, Dorilda. **Alteridade e feminino**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. Micropolítica. **Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da educação popular. Rio de Janeiro: NOVAMERICA, 2012.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza. **A Pedagogia do conflito revisitada contra o desperdício da experiência**. Porto Alegre: Redes, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e interculturalidade. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SOETHE, José Renato. Dialética e C&T: subjetividade e pedagogia. **Cadernos CEDOPE**, São Leopoldo, v. 8, p. 3-35, n. 13, jan/dez. 1996.

_____. TORRES, Alfonso. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. Bogotá: El Búho, 2007.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru: EDUSC, 2003.



Prof. José Wnilson Figueiredo

Instituto Federal Catarinense

Campus Concórdia | Santa Catarina

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | Unijuí

Grupo de Estudos de Educação Popular Movimentos e Organizações Sociais

| GEEP

Bolsista Capes

E-mail | wnilsonfi@yahoo.com.br

Doutoranda Liria Ângela Andrioli

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | Unijuí

Grupo de Estudos de Educação Popular Movimentos e Organizações Sociais

| GEEP

Bolsista Capes

E-mail | liriaandrioli@yahoo.com.br

Prof. Dr. Walter Frantz

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | Unijuí

Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Grupo de Estudos de Educação Popular Movimentos e Organizações Sociais

| GEEP

Email | wfrantz@unijui.edu.br

Recebido 31 jul. 2013

Aceito 9 out. 2013



Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos

The School learning in youth and adult education

Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí
Selma de Cássia Martinelli
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que destaca singularidades do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua relação com o processo de aprendizagem escolar e com a autoeficácia acadêmica. Participaram do estudo 108 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 15 e 62 anos, do Estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi um questionário que versava sobre a trajetória escolar, e as respostas também foram analisadas à luz da teoria da autoeficácia acadêmica que pode ser relacionada ao esforço para realizar tarefas escolares, organizar estratégias para o estudo, estabelecer metas e persistir nas adversidades. A pesquisa levantou dificuldades e sucessos dos estudantes que podem revelar aspectos de um status próprio desse segmento de ensino, além de apontar para implicações educacionais e novas perspectivas de estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Psicologia cognitiva. Aprendizagem.

Abstract

The present article presents the results of a research that points out public's singularity in Young People and Adults' Education (EJA), in its relation with the school learning process and with the academic self-efficacy. A hundred eight students participated of the study, both male and female, with ages between 15 and 62, from São Paulo State. The instrument used was a questionnaire that ran upon school trajectory and the answers were also analyzed by the light of the theory of academic self-efficacy which can be related to the efforts to carry out school tasks, organize strategies to the study, to establish goals and persist in adversities. The research surveyed students' difficulties and successes that can reveal aspects of an own status of this teaching continuation, besides pointing at educational implications and studies' new perspectives.

Keywords: Young People and Adults' Education. Cognitive psychology. Learning.



A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que compõe a educação básica nacional. Tem a finalidade de atender indivíduos que não completaram o ensino fundamental e o médio em idade comum e, necessitam completar a escolarização em curto espaço de tempo. Segundo o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2001; 2006), os cursos de EJA, além de abreviarem o tempo que se gastaria num curso convencional, oferecer certificação aos alunos que abandonaram a vida escolar na idade própria, e retomam os estudos mais tarde, devem fornecer recursos para aquisição das aprendizagens escolares e desenvolver habilidades de aprendizagem que vão permanecer ao longo da vida. Devido à especificidade dessa modalidade de educação e de seu público, esse segmento de ensino tem proporcionado o debate de ideias em pesquisas que apontam para a necessidade de inclusão de pessoas que podem estar marginalizadas na sociedade, devido à condição de serem pouco escolarizadas, e de compreender as características próprias de um público que retoma os estudos em idade adulta. (OLIVEIRA, 2010).

110 Stromquist (2001) e Oliveira (2010), além de apontarem para a necessidade de acesso educacional dos jovens e adultos que ainda não completaram a educação básica, também defendem que a alfabetização é uma capacidade básica que reflete no desenvolvimento do indivíduo e em seu bom desempenho escolar, na realização pessoal, no autodirecionamento e participação na sociedade. Assim, observa-se que tanto a alfabetização quanto a aquisição de conhecimentos, considerados do mundo letrado, se efetivam por meio de práticas culturais ou em situações e experiências da vida cotidiana e tornam-se fundamentais no processo de inserção social.

O estudo de Costa (2003) mostrou que a exclusão de cidadãos brasileiros de práticas socioculturais acontece pela falta de práticas discursivas, faladas ou escritas, e por pouca instrução escolar. Corroboram essa afirmação os dados fornecidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2009) que revela que, apenas, 15% dos brasileiros entre 15 e 64 anos, que cursam ou cursaram o ensino fundamental até a oitava série, podem ser considerados alfabetizados. Sobre esse perfil, a pesquisa demonstrou que as pessoas com baixa renda tiveram menor acesso à escolarização e, consequentemente, menor acesso à informação e à cultura formal como o recebimento de cartas, a frequência a cinemas e teatros, além de outros eventos públicos, demonstrando que condições de analfabetismo podem ser consideradas como marginalizantes.



As pesquisas que se dedicam ao estudo da educação de jovens e adultos, além de outros aspectos, também buscam a caracterização do processo de aprendizagem e as representações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse segmento de ensino e têm revelado singularidades no desenvolvimento educacional da EJA. Com o intuito de conhecer o ponto de vista dos estudantes a respeito da aprendizagem em EJA e as relações com os professores, Camargo e Martinelli (2006) investigaram as percepções de alunos da EJA, que cursavam o nível de ensino fundamental sobre o processo ensino-aprendizagem.

As pesquisadoras entrevistaram 50 estudantes, sendo 20 do sexo masculino e 30 do feminino, com idades entre 14 e 80 anos, que frequentavam escolas de ensino fundamental (1^o. a 4^o. séries) de uma cidade do estado de São Paulo. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada composta por dois eixos principais: aspectos pessoais do aluno e do professor e aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelaram que a relação afetiva que se estabelece entre professor e aluno na EJA influenciam, em grande medida, a análise e o julgamento que os estudantes fazem sobre o trabalho do professor. Outro resultado relevante diz respeito ao desempenho do aluno que pode ser atribuído ao esforço individual ou à vontade de aprender.

Na tentativa de melhor compreender o processo de aprendizagem na EJA, o trabalho de Laffin (2007) buscou descrever particularidades do processo educativo de jovens e adultos e identificar, na visão do professor, a relação dos estudantes com os saberes escolares, o papel mediador do professor na organização do trabalho pedagógico e na reciprocidade e acolhimento pelos alunos de suas ações intencionais frente ao processo ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa, propôs a análise do trabalho de 23 professores de uma rede de ensino municipal no estado de Santa Catarina e o exame das práticas pedagógicas dos participantes por meio de depoimentos.

A autora concluiu, ao final do estudo, que os professores entrevistados determinam as suas práticas e mediações pedagógicas durante o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e nas relações com os alunos. Para a autora, essas práticas constituem a formação do profissional docente e determinam um estatuto próprio de ensino-aprendizagem em EJA. Considera ainda que tais práticas podem contribuir para novos estudos no campo da pesquisa educacional e discute a possibilidade de se repensar a formação de docentes



em nível superior para que contemple as necessidades específicas do ensino de jovens e adultos.

Naiff e Naiff (2008) tiveram como objetivo identificar as representações sociais de alunos de um programa de EJA, no estado do Rio de Janeiro. A metodologia de pesquisa empregou uma entrevista com 247 estudantes sobre os motivos que os levaram a abandonar os estudos e, depois, retornar a estudar em programa de EJA. Outra técnica utilizada foi uma tarefa de evocação livre com o termo indutor “estudar”. Na tarefa de evocação livre foi solicitado aos participantes que dissessem palavras que lhes vinham à lembrança a partir do tema indutor.

As conclusões do estudo apontaram que a representação social sobre “estudar” contém elementos relacionados, principalmente, à garantia de renda e ao mercado de trabalho. Demonstrou também que os principais motivos apresentados pelos estudantes tratavam da exigência do mercado de trabalho por escolaridade mais elevada dos trabalhadores. O mesmo motivo foi apresentado como motivação para evasão escolar e também para a volta aos estudos. Sobre esses resultados, os autores discutem a necessidade de valorizar as representações sociais positivas dos alunos sobre a escola, mas que, ao mesmo tempo, atendam ao desafio de tornar os saberes escolares mais compatíveis com a realidade ocupacional dos jovens e adultos.

Destacando o problema do abandono dos cursos pelos adultos e a motivação como aspecto da aprendizagem, o estudo de Kleiman (2001) afirmou, por meio de dados obtidos em entrevistas e depoimentos dos alunos, em um estudo etnográfico, que a motivação individual é bastante alta para o adulto que retorna aos estudos, mas que, mesmo assim, há desistências no percurso educacional de EJA. Nesse contexto, a autora define que os incentivos externos e sociais devam ser pesquisados e que muitos fatores como as práticas discursivas no uso da escrita, a identidade institucional do aluno, a descrição dos contextos das salas de aula, as relações de poder de classes, as diferenças dos grupos étnicos e de gêneros, devem ser considerados quando se trata da busca de soluções de evasão dos programas de EJA. O estudo discorre ainda sobre a necessidade de se desenvolverem pesquisas acadêmicas com vistas a uma interface entre essas questões e os programas de ensino da EJA.

Também abordando o contexto motivacional, na aprendizagem de estudantes de EJA, Caliatto e Martinelli (2009) realizaram um estudo com o



objetivo de verificar a autoeficácia de alunos da Educação de Jovens e Adultos, do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma escala que avaliou a percepção do estudante sobre o quanto se sente capaz de desempenhar uma série de situações relativas às atividades propostas pela escola.

Os resultados revelaram que os participantes da amostra se avaliaram suficientemente capazes ou muito capazes para lidar com as situações escolares, revelando níveis positivos de percepção de autoeficácia acadêmica. Discutiu-se que, tendo o público investigado retornado à escolarização tardiamente ou fora da idade própria, os resultados de elevada autoeficácia podem ser reveladores de uma disposição desses estudantes para enfrentarem os novos desafios presentes na idade adulta, dentre eles, a própria questão da escolarização tardia.

Os estudos anteriormente apresentados e suas constatações reiteram o pensamento de Freire (1975), que se dedicou à instrução e à criação de programas de ensino de alunos jovens e adultos, o qual afirmava que a aprendizagem é repleta de significados, crenças e representações sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Assim, a aprendizagem sendo construída pelo próprio sujeito torna a educação uma possibilidade de superação da consciência ingênua para a consciência crítica, da construção de um cidadão pleno e de um mundo mais humano. Para Freire (1991), é por meio da educação que se instrumentaliza o indivíduo para aquisição do conhecimento e de habilidades, que levam à compreensão das situações experimentadas na vida e possibilita ao indivíduo mobilizar ações individuais e coletivas, que conseqüentemente proporcionam a transformação da realidade.

Com vistas a contribuir para a compreensão do processo ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos, considerando a trajetória escolar dos estudantes e a percepção de autoeficácia, o objetivo principal da pesquisa foi o levantamento de características dos estudantes inseridos no sistema de ensino de EJA e daqueles que evadiram. Essa questão foi levantada devido à constatação de que, muitos alunos ingressantes ao curso de EJA desistem e regressam ao curso várias vezes, no intuito de concluí-lo. Acredita-se que o levantamento de características do público de EJA, em suas relações com aprendizagem e a evasão escolar, possa subsidiar conhecimentos importantes para a definição de um status próprio do segmento, com vistas à definição de



práticas pedagógicas, políticas de desenvolvimento educacional e de novas pesquisas na área.

Especificamente, foi proposto verificar percepções de crenças de autoeficácia acadêmica de estudantes e ex-estudantes de EJA a partir de questões voltadas à trajetória escolar. Uma análise qualitativa das respostas foi realizada a fim de identificar e descrever os aspectos relativos às crenças de autoeficácia e que podem levar estudantes jovens e adultos a desempenharem comportamentos de persistência na conclusão do curso. Para tanto, adotaram-se como embasamento a Teoria Social Cognitiva e os estudos que envolvem a crença de autoeficácia (BANDURA, 1997) e que diz respeito à crença do indivíduo nas próprias capacidades de executar ações com o intuito de atingir um resultado, e mais especificamente, a autoeficácia acadêmica que está ligada ao esforço, à persistência e à perseverança em atividades relacionadas ao contexto escolar.

Método

114

Participantes

Os participantes da pesquisa foram 108 estudantes e ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente alunos de ensino fundamental, segundo ciclo e ensino médio, que foram classificados em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por 57 estudantes (52,77 % da amostra) com idade média de 37,6 anos, sendo 28 do sexo feminino e 29 do sexo masculino. O segundo grupo foi formado por 51 ex-estudantes (47,22 %) com idade média de 36,4 anos, sendo 20 do sexo feminino e 31 do sexo masculino. Foram considerados como estudantes (Grupo 1) os participantes devidamente matriculados e que frequentavam as aulas. A amostra considerada como do grupo de ex-estudantes (Grupo 2) foi composta pelos indivíduos que efetivaram a matrícula, mas que não deram prosseguimento ao curso, sendo considerados como estudantes evadidos.



Quadro 1
Nível de ensino dos participantes

Participantes	Nível de ensino em EJA			Total
	Fundamental	Médio	Não informado	
Estudantes	30	27	-	57
Ex-estudantes	24	25	02	51

Instrumentos

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado para ser respondido de forma dissertativa, sendo que as perguntas abordaram sobre o passado escolar do participante, o momento atual e sobre as expectativas de completar os estudos. O instrumento buscou ainda investigar aspectos relativos à percepção de autoeficácia acadêmica.

Procedimentos éticos

Previamente à realização da coleta de dados, o projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Campinas (UNICAMP). A documentação foi admitida sem restrições sob o Parecer CEP n° 342/2008, em 27 de maio de 2008, e seguiram-se as providências para realização do estudo.

Procedimento de coleta de dados

Com as autorizações e o consentimento livre e esclarecido da amostra, a coleta de dados foi realizada com os estudantes, presentes em sala de aula. A coleta estendeu-se por três dias consecutivos, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A coleta de dados com os participantes que não estavam frequentando o curso seguiu outro procedimento. Os indivíduos eram contatados por telefone e, posteriormente, procurados em suas residências para



esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre a forma de participação. As residências localizavam-se em diferentes bairros da cidade, escolhidos pela acessibilidade, sendo que foram visitados estudantes de bairros centrais e de periferia.

Os indivíduos, receptivos à proposta de participar da pesquisa, respondiam aos instrumentos no momento da visita, mas por alguns motivos apresentados naquele momento, alguns protocolos foram deixados nas residências e devolvidos, posteriormente, à pesquisadora. Foram visitadas, aproximadamente, 150 residências, no período de sete meses o que resultou em 51 protocolos possíveis de ser aproveitados na pesquisa.

Resultados e discussão

As respostas do questionário semidirigido foram categorizadas, conforme sugere Bardin (2008), e seguiram três fases: pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados. A pré-análise foi realizada por meio da exploração do material, sendo que todas as respostas foram separadas buscando-se sinônimos, expressões com o mesmo sentido e padrões nos conteúdos das respostas. A análise do material, que se iniciou pela organização das informações colhidas e a sintetização dos dados, possibilitou a categorização das respostas e a indicação da porcentagem das mesmas com o intuito de proceder à interpretação e à análise dos resultados. Os dados do questionário semidirigido, e relativos à percepção de autoeficácia, foram discutidos à luz da Teoria Social Cognitiva, mais especificamente sob os conceitos da teoria de autoeficácia (BANDURA, 1997) e com base na literatura da área.

Tabela 1
Frequencia das desistências

Respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Nunca desistiram	48	84,2	—	—
Uma ou duas vezes	07	12,3	45	88,2
Três ou quatro vezes	02	3,5	—	—
Cinco vezes ou mais	—	—	06	11,8
Total de respostas	57	100	51	100



Considerando a questão relativa à evasão entre os estudantes, os resultados demonstram que a maioria nunca desistiu, ou que estão estudando desde que efetuaram matrícula, e apenas 15,8% já se evadiram da EJA pelo menos uma vez. Dentre os ex-estudantes, todos estavam fora do sistema de ensino e os dados revelaram que a frequência com que desistiram do curso é marcante em relação ao primeiro grupo. Demonstra-se por parte dos ex-estudantes a dificuldade em levar a cabo a finalização do curso, mas, por outro lado, certa persistência, ao se matricularem novamente. Os motivos mais apontados para essa desistência do curso de EJA podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2
Sobre os motivos de desistência do curso de EJA

Respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
O horário do trabalho	04	28,6	12	23,1
Deixou de estudar para trabalhar	04	28,6	08	15,4
Cansaço do trabalho ou morava longe da escola	02	14,3	07	13,5
Motivos pessoais	02	14,3	05	9,6
Dificuldades no curso	01	7,1	03	5,8
Problemas de saúde	—	—	03	5,8
Não revelou	01	7,1	14	26,9
Total de respostas	14	100	52	100

Nas duas amostras de participantes, o trabalho foi o motivo mais apontado para o abandono da escola. Embora o curso de EJA fosse oferecido nos horários matutino, vespertino e noturno, no local onde foi realizada a



pesquisa, as categorias mais frequentes foram: O horário do trabalho; Deixou de estudar para trabalhar; Cansaço do trabalho ou morava longe da escola. Destaca-se a palavra “cansaço” que foi interpretada como motivo relacionado ao “trabalho”, pois descrevia que os indivíduos não se sentiam aptos a enfrentar uma jornada dupla de esforços e desenvolver estudos na escola, além de trabalhar. Motivos pessoais, como cuidar dos filhos e a falta de apoio familiar, foram apontados como a quarta categoria de respostas mais frequente para ambos os grupos pesquisados.

As respostas confirmam que os estudantes adultos enfrentam responsabilidades que nem sempre estão presentes quando se é estudante na chamada “época adequada aos estudos”. Por meio dessas constatações, infere-se que são singularidades do público de EJA, que devem ser consideradas quando se articulam práticas pedagógicas e políticas de educação para essa modalidade. Isso está de acordo com trabalhos desenvolvidos na área de EJA como em Costa (2003), Laffin (2007) e Oliveira (2010) que reiteram que há inadequações de propostas na ação educativa desse público, sejam elas de linguagem, de abordagem metodológica ou de conteúdo, mas que podem ser superadas com a adoção de modos diferentes de transformação dos saberes da cultura hegemônica para saberes mais próximos da cultura popular, que valorizem as histórias de vida, os interesses e os saberes dos estudantes.

De acordo com o INAF (2009), o Brasil sempre enfrentou o problema do analfabetismo, pleno ou funcional, entre jovens e adultos. Esse fato tem gerado a marginalização dessas pessoas de práticas socioculturais, uma vez que a falta de escolarização mínima é considerada de fundamental importância no desenvolvimento do indivíduo e como forma de enfrentar as demandas cotidianas e seguir aprendendo ao longo da vida. O fato de os estudantes abandonarem os estudos, em alguns momentos da trajetória educacional, influencia não só suas vidas pessoais, mas também interfere no contexto social. Assim, considerou-se importante investigar os motivos e em que época da trajetória escolar, a amostra analisada havia abandonado a instituição escolar, pela primeira vez. Esses dados encontram-se nas Tabelas 3 e 4.



Tabela 3
Idade em que os participantes evadiram da escola regular

Idade	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Entre 07 e 10 anos	06	10,5	04	7,8
Entre 11 e 15 anos	28	49,1	23	45,2
Entre 16 e 18 anos	09	15,8	12	23,5
Acima de 18	09	15,8	06	11,8
Migrou para EJA	02	3,5	—	—
Só frequentou EJA	—	—	02	3,9
Não lembra	03	5,3	04	7,8
Total de respostas	57	100	51	100

Os dados apresentados na Tabela 3 revelam que tanto os estudantes como os ex-estudantes evadiram da escola regular numa faixa etária semelhante, entre 11 e 15 anos, sendo essa a faixa de maior incidência de respostas. Logo após, a faixa etária mais apontada foi entre 16 e 18 anos de idade o que demonstra que, na amostra, houve maior evasão na faixa etária de jovens do que de crianças.

Esses dados eram esperados, pois, esses estudantes que buscavam retornar para EJA nos níveis de ensino Fundamental 2 e ensino Médio. Por outro lado, um grupo de alunos deixou a escola regular com idades entre 7 e 10 anos, faixa etária que corresponde ao nível de ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano das séries atuais). Considerando esse dado, pode-se constatar que a vida escolar de alguns estudantes se deu, em maior parte, nas salas de EJA. Para esses indivíduos, supõe-se que as dificuldades possam ter sido ainda maiores, pois tiveram que aprender as primeiras letras e se alfabetizar enquanto jovens ou adultos para alcançarem os níveis mais elevados de ensino, o que pode ser um dos motivos das desistências frequentes ao longo da trajetória escolar.



Tabela 4
Motivos de evasão da escola regular

Respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Para trabalhar e ajudar a família	30	8,4	31	59,6
Motivos Pessoais (Desânimo, interesse)	06	7	06	11,5
Morava onde não tinha escola	07	1,3	03	5,8
Mudança abrupta de vida	04	5	—	—
Casamento e/ou gravidez	02	2	04	7,7
Falta de incentivo da família	02	2	01	1,9
Concluiu o fundamental e parou	—	—	02	3,9
Sempre estudou em EJA	01	6	—	—
Em branco ou não se lembra	10	6,1	05	9,6
Total de respostas	62	100	52	100

O principal motivo de evasão da escola regular, revelado pelos participantes, relacionou-se à necessidade de trabalhar para ajudar a família. Considerando tais motivos e os percentuais relativos à idade de evasão (11 e 15 anos), entende-se que se tratava de famílias de baixo poder socioeconômico. Motivos como morar longe da escola; A mudança abrupta na rotina da família; Casamento e ou gravidez; Falta de incentivo de membros da família, podem ser considerados de ordem extrínseca aos estudantes ou como fator de imposição externa.

Pode-se constatar que as dificuldades impostas pelo meio social, desde muito cedo, interferem na vida dos indivíduos e nas condições de acesso e evasão escolar. O trabalho de Naiff e Naiff (2008) já havia apontado a dimensão social do trabalho como principal motivo pelo qual os alunos jovens e adultos abandonaram a escola e também apontou o mesmo motivo quanto decidem retomar os estudos.



No grupo de ex-estudantes, o segundo motivo mais frequente foi de ordem pessoal, pois declararam que desistiram dos estudos, por desânimo, falta de interesse ou falta de consciência sobre os estudos e a escola. O grupo de ex-estudantes foi o que mais inferiu motivos de ordem intrínseca ou de escolha do próprio indivíduo para evadir da escola. Caberia uma investigação sobre essa singularidade do grupo procurando relacionar a aparente dificuldade em se manter frequentando a escola e a motivação intrínseca para o estudo.

Os dados do presente estudo também revelaram diferentes motivações para o abandono da escola pelos estudantes, seja na época certa quando deveriam frequentar o ensino fundamental, seja na trajetória em EJA. A motivação mais frequentemente apontada se relacionou ao trabalho. Essas análises podem conduzir para a necessidade de maior reflexão e pesquisa sobre as causas de abandono que são externas ao indivíduo. Da mesma forma que se buscou investigar os motivos para a evasão escolar também foi possível conhecer as motivações para o retorno aos estudos e adesão à EJA. Os resultados dessas análises podem ser conferidos nas tabelas abaixo.

Tabela 5

Idade em que os participantes retornaram aos estudos

Idades	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Entre 15 e 19	05	8,8	08	15,7
Entre 20 e 29	14	24,5	17	33,4
Entre 30 e 39	15	26,3	09	17,6
Entre 40 e 49	12	21,1	09	17,6
Acima de 50	03	5,3	02	3,9
Não sabe ou sempre estudou na EJA	08	14	06	11,8
Total de respostas	57	100	51	100
Sempre estudou em EJA	01	6	—	—
Em branco ou não se lembra	10	6,1	05	9,6
Total de respostas	62	100	52	100



Ao se levantar a idade em que os grupos de participantes retornaram à escola, verificou-se que os estudantes que estavam cursando o ensino de EJA retornaram entre 30 e 39 anos e os ex-estudantes entre 20 e 29 anos. De acordo com as categorias de respostas, sabe-se que a maioria dos indivíduos regressou à escola em idade adulta, e que, possivelmente, o retorno foi motivado pela necessidade de participação no mercado de trabalho, de definir carreiras ou por possuir famílias com filhos e dependentes. Observou-se ainda que o grupo de estudantes retornou à escola com idade mais avançada e, considerando que nesse grupo há menor índice de desistências, infere-se que a maior maturidade possa estar relacionada à perseverança para terminar o curso, porém a amostra limitada desse estudo não permite conclusões nesse sentido.

Tabela 6
Sobre os motivos que levaram os participantes a optarem pela EJA

Idades	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Crença em vantagens do curso de EJA sobre o ensino regular.	14	21,9	08	14,3
Imposição do emprego	04	6,2	11	19,6
Ascender na profissão ou dar continuidade aos estudos.	12	18,8	08	14,3
Para ter certificado	08	12,5	09	16,1
Melhorar a qualidade de vida.	05	7,8	06	10,7
Vontade ou gosto pelo estudo	06	9,4	02	3,6
Obter conhecimentos	04	6,2	03	5,3
Não sabe	11	17,2	09	16,1
Total de respostas	64	100	56	100

No que diz respeito às razões para se optar pelo curso de EJA, em comparação ao sistema regular de ensino, a maior incidência de respostas, no grupo de estudantes, esteve relacionada às vantagens oferecidas pelo curso



tais como, o aproveitamento do tempo e o oferecimento do curso em vários horários. Para os ex-estudantes, porém, a resposta mais presente relacionou-se a uma necessidade imposta ao indivíduo pelo mercado de trabalho, como quando é exigida a conclusão de um nível de ensino para permanência do trabalhador na função ou no emprego. Esse dado parece, no entanto, se contrapor ao perfil desses alunos que foram selecionados pelo fato de desistirem mais vezes do curso. Infere-se, assim, que a imposição para o estudo tem sido um motivo fraco para garantir a permanência desses trabalhadores na escola.

Por outro lado, algumas respostas evidenciadas tais como, ascender profissionalmente e na escola, obter o certificado, melhorar a qualidade de vida, ter vontade de estudar, gostar de estudar e obter conhecimentos revelam uma conotação positiva a respeito da percepção dos participantes sobre as possibilidades que a escola ou os estudos oferecem às suas vidas e legitimam a busca e o retorno à escola, apesar de repetidas desistências e abandonos.

Sob o ponto de vista de que os indivíduos procuram a EJA por motivos intrínsecos, buscou-se uma análise das crenças de autoeficácia acadêmica, uma vez que a estas têm sido atribuída uma maior persistência e a perseverança em atividades relacionadas ao contexto escolar. Com o intuito de verificar sobre a presença de crenças de autoeficácia, como elemento presente na percepção dos estudantes em relação ao ensino escolar, perguntou-se que elementos seriam importantes para se obter a melhoria da aprendizagem.

Tabela 7
Sobre o que é importante para o aprendizado do estudante de EJA

Categorias de respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Motivação pessoal (determinação, empenho, objetivos, perseverança, dedicação, gostar de estudar, saber que é capaz)	32	35,1	06	10,3
Ações de estudo em casa (rever, arrumar tempo de estudar, ler, pesquisar)	16	17,6	16	27,6
Ações do Professor (resumos, ter um bom professor)	14	15,4	08	13,8



Ações de estudo na escola (prestar atenção na aula, fazer perguntas, frequentar)	13	14,3	05	8,6
Não quis ou não soube opinar	06	6,6	08	13,8
Ações políticas (melhoria da qualidade de ensino, do prédio escolar, ter materiais)	05	5,5	07	12,1
Acha que não precisa melhorar nada.	04	4,4	04	6,9
Outros tipos de respostas	01	1,1	04	6,9
Total de respostas	91	100	58	100

124 A categoria de resposta mais apontada pelo grupo de estudantes denotou motivações subjetivas e intrínsecas ao indivíduo, por isso foi nomeada como motivação pessoal. Pode-se articular que são crenças do indivíduo sobre a necessidade de motivação positiva em relação ao aprender, como ter determinação, empenho, perseverança, dedicação, gostar de estudar, ter objetivos, saber que é capaz. Já para o grupo de ex-estudantes, a categoria mais apontada relacionou ações práticas para melhoria da aprendizagem individual como estudar em casa ou rever a matéria, ter tempo de estudar em casa, ler e pesquisar, sendo que a mesma categoria também foi a segunda mais apresentada pelo grupo de estudantes.

Outras respostas que demonstraram a persistência que o estudante deve ter para um bom desempenho na aprendizagem foram expressas, pelos dois grupos, na categoria Ações de estudo na escola, que envolveu respostas como prestar atenção na aula, fazer perguntas e frequentar as aulas. As respostas que determinaram tais categorias foram comparadas a percepções de autoeficácia acadêmica, pois as afirmações remetem a necessidade do indivíduo em mobilizar, por si, as condições motivacionais e práticas para que a própria aprendizagem ocorra.

Bandura (1997) afirmou que os indivíduos necessitam de uma firme confiança em sua eficácia para organizar e manter um comportamento, como se a confiança na própria capacidade fosse base para a ação. Além disso, a autoeficácia é um processo cognitivo referente à confiança do indivíduo em sua habilidade para regular a própria motivação, os pensamentos e o estado



emocional, que, conseqüentemente, interferem no meio social. No entanto é importante reafirmar que o questionário semiestruturado não pretendia verificar o quanto os participantes se sentem capazes de executar ações para melhoria do aprendizado, e, portanto não teve propósito de mensurar a autoeficácia acadêmica. Salienta-se que outros estudos voltados à autoeficácia acadêmica de estudantes da EJA possam contribuir com uma base de conhecimentos mais sólidos sobre os fatores intervenientes no aprendizado desse segmento de estudantes.

As categorias de respostas nomeadas ações do professor e ações políticas representou, para os participantes, a necessidade de condições socioambientais, externas a sua motivação pessoal, para que pudessem aprender os conteúdos escolares. De maneira geral, e comparando-se os percentuais das categorias de respostas, nota-se uma tendência dos estudantes a apontarem para si a maior responsabilidade pela aquisição de novas aprendizagens na escola.

Tabela 8

Crença do estudante sobre a própria capacidade para obter boas notas e boa aprendizagem

Tipos de respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Positivas	44	77,2	34	66,7
Negativas	01	1,7	02	3,9
Incerteza	03	5,3	04	7,8
Em branco	09	15,8	11	21,6
Total de respostas	57	100	51	100

A questão sobre a crença na própria capacidade para obter notas altas procurou levantar crenças (positivas ou negativas) que o participante apresentava em relação a sua obtenção de sucesso escolar, visto que as notas em provas representam o aproveitamento dos estudantes em relação aos estudos e à escola. As respostas consideradas como crenças positivas tratavam de afirmativas da possibilidade de obtenção de boas notas na maioria das disciplinas ou matérias e as crenças negativas, o oposto.



Analisando-se os dados expressos na tabela, os participantes revelaram acreditar que poderiam ter boas notas e conseqüentemente sucesso escolar. Para as respostas negativas, observa-se que, em ambos os grupos, não houve incidência expressiva de respostas. Algumas respostas foram categorizadas e nomeadas como incerteza uma vez que os estudantes não asseguravam de forma positiva ou negativa sua confiança em tirar boas notas. Destaca-se que os participantes tiveram mais incertezas do que respostas negativas.

A expressão ser capaz de tirar boas notas na pergunta do questionário quis provocar uma percepção de eficácia para obtenção de boas notas. Assim, esses resultados puderem ser considerados coerentes com uma boa percepção da crença de autoeficácia, uma vez que, aparentemente, eles não se veem, na maioria, incapazes de obter boas notas. Desse modo, infere-se que as crenças expressas, nesses resultados, sustentam as várias tentativas dos alunos em buscar o ensino de EJA, por terem na percepção de que são capazes de ser bem-sucedidos, quando, efetivamente, levarem a cabo os estudos.

Essas análises consideram a perspectiva teórica apontada por Bandura (1997) que afirmou que as crenças de autoeficácia podem influenciar escolhas, aspirações e a quantidade de esforço para executar uma tarefa. Bzuneck (2004) afirmou, também, que, no contexto acadêmico, um aluno motiva-se a se envolver nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá dominar novos conteúdos, melhorar suas habilidades, entre outras possibilidades de domínio escolar. Considera ainda que o aluno motivado será capaz de selecionar atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas.

Ainda com o intuito de conhecer mais sobre esses estudantes e sobre sua trajetória escolar passada, perguntou-se o que os participantes poderiam declarar sobre suas vitórias e derrotas durante o percurso escolar. As análises das respostas estão expressas na tabela a seguir.

Tabela 9
Sobre as conquistas ou vitórias na trajetória escolar

Categorias de respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Ter sido bom aluno (ser esforçado, tirar boas notas)	17	31,5	5	12,5



Retomada dos estudos: ter iniciativa, coragem.	16	29,6	18	45
Conquistas no âmbito profissional e familiar.	7	13	2	5
Aprendizado (obter novos conhecimentos)	2	3,7	5	12,5
Aspectos sociais (ser bem recebido na escola, fazer amizades, ter atenção dos professores).	2	3,7	1	2,5
Em branco	10	18,5	9	22,5
Total de respostas	54	100	40	100

A questão sobre as vitórias na trajetória escolar buscou identificar se estudantes e ex-estudantes reconheciam, de forma positiva, as vivências escolares. A categoria de respostas mais frequente entre os estudantes foi ter sido um bom aluno na escola, ser esforçado e dedicado ou ainda um aluno com boas notas que sugeriram vivências passadas ou atuais sobre a escolarização. A segunda categoria mais frequente foi ter retomado os estudos, que, para ex-estudantes, foi a categoria mais escolhida. Pode-se considerar que essas respostas dimensionaram a possibilidade de as vivências na escola serem consideradas conquistas e vitórias ligadas ao esforço e à dedicação pessoal.

Para o grupo de ex-estudantes ter a categoria de resposta em branco, como a segunda de maior frequência pode demonstrar dificuldade em reconhecer na escola situações positivas, de ganho, vitória ou sucesso uma vez que se encontram fora dela. Alguns participantes relacionaram a pergunta com aspectos pessoais e relataram como sucesso o fato de terem emprego, família e moradia, o que determinou a categoria Conquistas no âmbito profissional e familiar, que não era esperada para a questão.

As categorias de respostas Aprendizado e Aspectos Sociais, apontadas pelos participantes, como conquista ou vitórias, foram interpretadas como forma de valorização da função social da escola em transmitir conhecimentos e possibilitar trocas de experiências. Na tabela a seguir, encontram-se categorizadas as respostas dos estudantes o que consideram como fracassos e derrotas na trajetória escolar.



Tabela 10
Sobre os fracassos ou derrotas na trajetória escolar

Categorias de respostas	Grupo 1	%	Grupo 2	%
Ter abandonado os estudos em alguma época.	20	34,5	14	31,8
Dificuldades (para aprender, com a escola ou com os professores, falta de incentivo)	10	17,2	11	25
Falta de interesse pelos estudos	09	15,6	5	11,4
Não lembra	07	12,1	2	4,5
Dificuldades financeiras, trabalho ou família	02	3,4	3	6,8
Não quis responder	10	17,2	9	20,5
Total de respostas	58	100	44	100

128

Para os participantes da pesquisa, o fato de haver deixado os estudos em alguma época da vida foi considerado um fracasso ou derrota pessoal na trajetória escolar. Essa resposta foi condizente com a questão anterior que via o retorno à escola como uma vitória ou sucesso.

A segunda categoria de resposta mais apontada por ambos os grupos, como reconhecimento de fracasso escolar, demonstra que alunos adultos têm consciência das próprias dificuldades de aprendizagem, já que declaram sentirem-se fracassados quando não compreendem a explicação do professor, não aprendem algum conteúdo ou quando tiram notas baixas. A falta de interesse pelos estudos na juventude também foi declarada de forma expressiva como fracasso para estudantes e ex-estudantes, sendo a terceira categoria de respostas mais frequentes para ambos os grupos.

Nessa questão, os grupos se comportaram de forma bastante semelhante quanto às frequências nas categorias de respostas. Uma parcela de participantes, ao responderem à questão, não mencionou conteúdos que apontassem qualquer visão sobre o fracasso escolar, por isso foi criada a categoria não declara nenhum fracasso, junto com outra resposta de que não se lembravam de fracassos ou derrotas. As respostas referentes aos aspectos pessoais, como perda de emprego, dificuldades familiares entre outras respostas



singulares, citadas como respostas a essa questão, também foram categorizadas apesar de não responderem diretamente à questão.

Considerações finais

O presente trabalho partiu do pressuposto de que o público de EJA apresenta aspectos próprios e singularidades, como estudantes, e também em suas relações com a aprendizagem escolar, pelo fato de que retomam, tardiamente, os estudos. Essa premissa norteou o presente estudo que se propôs investigar esse público com o intuito de buscar informações que pudessem guiar novas propostas para a condução do processo ensino-aprendizagem junto a essa população. Os resultados das análises realizadas revelaram uma série de informações e características que serviram de base para as considerações que se tecem a seguir.

Nota-se que os estudantes de EJA são trabalhadores que apresentam a característica de competir no mercado de trabalho, mas com pouca instrução escolar, atuando como mão de obra em serviços braçais que demandam esforço físico, além do mental. Nesse contexto, dificilmente os indivíduos escolheram a profissão por vocação, mas por necessidade de renda e os estudos escolares vêm como uma necessidade imposta pelo meio externo, conforme se verificou nas respostas em que os estudantes afirmam retomar os estudos por imposição do trabalho.

Todavia, apesar das dificuldades impostas e a pressão social para que o adulto volte a estudar, as respostas dos participantes da pesquisa também transmitiram percepção de boa motivação para os estudos, quando relataram a busca de melhoria da própria condição social, e dos aspectos do trabalho por meio das aprendizagens escolares. Essa motivação também pode ser sentida, de forma mais acentuada, quando se observa que estudantes e ex-estudantes apresentam motivos (gostar de estudar, sentir-se capaz) e ações práticas (rever o conteúdo em casa e frequentar as aulas) como elementos importantes para que o aprendizado ocorra.

Alguns dados induzem a afirmar que uma boa parte do público de EJA mantém características motivacionais importantes sobre as próprias capacidades de relacionar-se com a aprendizagem institucional, apesar de toda a dificuldade apontada pelos estudantes de EJA para frequentarem a escola, uma



vez que permaneciam frequentando as aulas e persistiam para atingir o objetivo final que era a conclusão do curso.

Embora o grupo de ex-estudantes demonstrasse maior histórico de evasões durante a trajetória escolar, ainda apresentaram repetidas tentativas de retornar à escola e também apresentaram percepções de autoeficácia para tirar boas notas, caso estivessem cursando a EJA. Os grupos de estudantes e ex-estudantes, igualmente, revelaram motivação positiva sobre a escola e a aprendizagem como se observa nas respostas que apontaram a retomada dos estudos como vitória ou conquista dos participantes.

A proposição que se faz sobre esses resultados é a de que muitas variáveis podem estar envolvidas na desistência do curso ou na evasão escolar desses estudantes. Os motivos relacionados ao trabalho foram os mais apontados para a desistência e evasão escolar. Outras respostas demonstraram que os estudantes evadiram porque “não conseguiam conciliar o horário de trabalho com o da escola” e “depois de trabalhar o dia todo se sentiam cansados para ir à escola”. Estabeleceu-se, por meio dessas afirmativas, conotação de que as dificuldades para o aluno de EJA retomar os estudos e persistir na frequência às aulas estão mais relacionadas a aspectos ambientais e sociais do que pessoais.

Outro dado também demonstrou que os jovens e adultos têm presente em suas vidas as condições do trabalho e as relações estabelecidas por ele, quando apontam o trabalho como o maior incentivo para frequentarem a escola e obter o certificado de conclusão. Nesse contexto, não é possível ignorar que as escolas e mesmo os professores deveriam aliar os conteúdos disciplinares às realidades vividas, por seus alunos, no contexto laboral.

A proposta pode ser desenvolvida por meio da adequação dos temas de leitura, das produções de textos ou de situações-problema da Matemática que são utilizados nas aulas, por exemplo. Acredita-se que a familiaridade com os temas pode levar o aluno a desenvolver maior confiança em participar das aulas e executar as tarefas e, conseqüentemente, servir como incentivo para que o estudante desenvolva ações em prol da efetivação do curso até o fim.

Os resultados de percepção da autoeficácia na presente pesquisa permitem refletir sobre implicações pedagógicas ou proposições educacionais ao público de EJA. Considerando a importante relevância do papel da autoeficácia



acadêmica para a motivação e ações dos estudantes, tanto nas atividades escolares, como em práticas que organizam e impulsionam o desempenho, torna-se evidente a necessidade de intervenção por parte do professor de EJA para cultivar e manter a autoeficácia dos estudantes. As intervenções devem promover situações de sucesso aos estudantes, de forma que as atividades propostas sejam desafiadoras, mas não sejam tão difíceis a ponto de não se conseguir realizá-las.

A condição de se realizar a tarefa com algum esforço melhora a percepção da capacidade individual e está de acordo com a principal fonte de autoeficácia que são as experiências de sucesso. (BANDURA, 1997). As intervenções podem ser relacionadas ao desenvolvimento da colaboração e da amizade em sala de aula em detrimento da competição escolar, uma vez que a teoria da autoeficácia aponta que as boas relações interpessoais estão relacionadas à boa percepção da autoeficácia e que a experiência vicariante, de observação dos pares, é uma fonte de aprendizagem e de autoeficácia. (BANDURA, 1993). Cabe à escola ser um ambiente estimulador da aprendizagem cooperativa, um lugar que privilegia a interação, o respeito às diferenças e a exposição das experiências pessoais como modelos de aprendizagem, além das estratégias propostas pelo professor.

As publicações sobre a mensuração da autoeficácia e da autoeficácia acadêmica têm-se proliferado amplamente, demonstrando grande interesse por parte dos pesquisadores em investigar a autoeficácia no âmbito escolar e educacional. Isso é muito positivo, visto que permite a constatação da força e da robustez do constructo relacionado aos processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, pôde-se verificar uma lacuna de estudos da autoeficácia abordando o público de alunos da EJA, que são também pouco explorados quando se refere aos mecanismos de aprendizagem e motivação para aprender. Dada a importância da crença da autoeficácia para o contexto acadêmico e educacional, sugere-se que novos instrumentos e avaliações devam ser desenvolvidos para o atendimento à população de adultos na EJA.

Ao finalizar este texto, considera-se oportuno levantar alguns desafios enfrentados pela pesquisa realizada. A amostra deste estudo pode ser considerada reduzida para se obterem resultados conclusivos, porém a totalidade de alunos atendidos pelo EJA da localidade foi convidada a participar da pesquisa, havendo algumas desistências ou recusas.



Apontam-se também limitações quanto ao instrumento utilizado, visto que as respostas de questões abertas revelaram ser um elemento dificultador para os participantes, que nem sempre revelavam, com clareza e coerência, suas ideias e, em algumas situações, se distanciavam do que havia sido perguntado. Posteriormente, também a categorização das respostas se tornou bastante complexa. Salienta-se, por fim, que as particularidades do público-alvo e os instrumentos utilizados conferem a este estudo um caráter exploratório, que pode ser considerado como um ponto de partida para futuras investigações.

Referências

BANDURA, Albert. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, NJ, v. 28, n. 2, 117-148, 1993.

_____. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 19 ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

132

BOLETIM **Informativo do Indicador de Alfabetismo Funcional** – INAF, 2009. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2011.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental proposta curricular – 1º segmento. RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely (Org.). **Motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da Autoeficácia Acadêmica em Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, p. 187-203, out. 2009. (Número especial). Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/index.php>>. Acesso em: 01 dez. 2011.



CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cássia. Educação de Adultos: Percepções sobre o processo ensino aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.10, n. 2, dez. 2006.

COSTA, Alexandre. Alfabetização de Jovens e Adultos e mudança social: uma abordagem discursiva para o fenômeno do analfabetismo. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

KLEIMAN, Angela Bustos. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, jan./jun. 2007.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 402-407, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010.

STROMQUIST, Nelly. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade de Vale do Sapucaí UNIVAS | Pouso Alegre | Minas Gerais
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Eugênio Pacelli | FaFiep
Grupo de Estudo Educação, Ciência e Aprendizagem.
E-mail | caliatosg@univas.edu.br



Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli
Universidade Estadual de Campinas UNICAMP | Campinas | São Paulo
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia | GEPESP
E-mail | selmacm@unicamp.br

Recebido 21 ago. 2013

Aceito 17 dez. 2013



A criança e a escola da floresta: história da escolarização da infância na cidade de Sinop – Mato Grosso (1973-1979)

The child and the forest school: history of schooling from childhood in the city of Sinop – Mato Grosso (1973-1979)

Elizabeth Figueiredo de Sá
Universidade Federal de Mato Grosso
Josiane Brolo Rohden
Universidade Federal de Rondônia

Resumo

Este artigo trata da implantação da primeira Escola de Sinop, Mato Grosso, constituída concomitantemente com a cidade, durante seus primeiros anos de colonização (1973-1979), cuja migração em especial, procedia do sul do país. O trabalho volta-se para a História da Infância, de forma a discutir como se organizou um sistema educacional provindo de costumes, tradições, para formar os futuros cidadãos desejáveis inquirindo a cultura escolar e as representações de infância que atendessem à concepção de uma escola que se assemelhasse à cultura sulista, situada geograficamente em plena região de floresta amazônica. Para tal, fundamentando-nos em Michel De Certeau, reconhecemos na cultura escolar produzida pelos sujeitos da instituição a possibilidade de concebermos a história de um cotidiano caracterizado pela criação, invenção daquilo que os sujeitos faziam com os produtos que lhes eram fabricados. Desta forma, estratégias de práticas intencionais estavam constantemente em conflito com táticas de subversão no interior da escola.

Palavras-chave: Escolarização da infância. Cultura escolar. Colonização.

Abstract

This article deals with the establishment of the first school of Sinop, Mato Grosso, formed concurrently with the city during its early years of colonization (1973-1979), whose migration, in particular, was from the South of the country. The work refers to the History of Childhood, in order to discuss how organized an educational system coming from customs, traditions, to form the desirable future citizens asking the school culture and representations of childhood which complied with the design of a school that resembled southern culture, situated geographically in the middle region of the Amazon forest. To this end, basing us on Michel De Certeau, we recognize in school culture produced by the subject of the institution the possibility of devising the story of daily life characterized by creation, invention of what the people did with their products that were made for them. In this way, intentional practices strategies were constantly in conflict with tactics of subversion inside the school.

Keywords: Schooling of children. School culture. Colonization.



Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (MANOEL DE BARROS, 2008).

Nos versos de Manoel de Barros, ecoa a voz do poeta para a importância da história de nossa infância, a história das nossas vidas, daquela história que a 'gente' percebe sua importância e o 'tamanho das coisas' somente depois 'de grande', daquela história, cujo quintal 'onde a gente brincava' se escondia muitos 'tesouros', muitos 'perigos', muitas 'histórias'. Uma história que temos intimidade e que por isto revela um grande valor. Uma história guardada no passado, mas, refletida no presente e anunciada no futuro. Uma história desta forma, não compreendida de forma linear, mas, como propõe Walter Benjamin (1987), como base no entrelace das diferentes temporalidades a partir dos vestígios do passado.

A história que nos propomos a narrar reflete os resquícios da infância e a escolarização destinada a elas – crianças-migrantes que chegaram a Sinop, cidade localizada ao norte de Mato Grosso, cuja história é marcada pelo movimento de migração de milhares de pessoas que deixaram suas cidades de origem, especialmente do sul do país em busca de uma "Terra Prometida", de um 'Eldorado' em meio à floresta amazônica mato-grossense.

A história de muitas crianças, revelando, no presente, o quão 'grande' era o 'quintal' de suas casas, o 'quintal' da escola, repleto de vestígios da infância e da sua escolarização, possibilitaram a análise e discussão, neste trabalho, repleto de invenções e reinvenções de um cotidiano escolar em meio a uma floresta.

O processo de colonização de Sinop – MT: "em busca de um futuro melhor"

Durante a década de 1970, a região Norte de Mato Grosso passou por um processo acentuado de migração. Muitos migrantes, principalmente do Sul do país, deixaram suas cidades de origem, para "ocupar" os espaços "vazios" das terras norte mato-grossense, na busca de maiores oportunidades e de um futuro melhor.



Desde o Governo Getúlio Vargas, com o chamado projeto Marcha para Oeste¹, que visava ocupar e desenvolver, no interior do país, o processo de ocupação da última grande fronteira agrícola do país – a Amazônia brasileira², começou a ‘ganhar forma’.

A partir de 1964, os governos militares almejando a continuidade do processo de integrar a Amazônia à economia nacional e com o intuito de atenuar a crise na economia rural que se acentuava principalmente nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, voltaram-se para a ampliação de políticas públicas que pudessem concretizar o processo de ocupação territorial da Amazônia.

Para tal finalidade, foram criados órgãos específicos, que coordenavam a instalação e implantação de projetos que visavam à expansão da região, incentivando a aquisição de terras e, com isto, promovia o deslocamento de um grande número de trabalhadores migrantes.

Neste contexto, o surgimento da cidade de Sinop, localizada na região Norte de Mato Grosso, encontrava-se nesse processo de ocupação da Amazônia do final do século XX. Trata-se de uma cidade fruto de uma colonização privada, liderada pela empresa que deu origem ao nome da cidade: Colonizadora Sinop S/A – Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná. A Empresa citada, beneficiada pelos incentivos fiscais pela parceria do Estado Federal, responsável por toda a infraestrutura necessária e pelas políticas e órgãos criados para acelerar o processo de colonização, adquire uma extensa área de terra denominada, posteriormente, de Gleba Celeste³, onde seria, então, iniciado um novo projeto de colonização, entre eles, a cidade de Sinop.

Compreender a relação das conjunturas políticas e sociais do período, o processo de migração do norte mato-grossense, a formação da cidade de Sinop, assim como os reflexos da sociedade em construção juntamente com a instituição escolar, nos leva a tecer uma discussão sobre como a escola estava organizada, que saberes eram necessários ser mantidos e repassados pela escola, que discurso inferia sobre a relevância da escolarização das crianças do ensino primário, e, deste modo, que infância e que educação foi destinada a elas.



A escola da floresta: vestígios da história da primeira instituição escolar de Sinop e das práticas por ela produzidas

A primeira escola de Sinop surgiu a partir de um movimento próprio: das astúcias humanas, dos primeiros migrantes que, chegando à localidade, se deparam com mais uma promessa: uma escola que não existia! Assim, em regime de mutirão, eles mesmos decidem instaurar um sistema educacional, com aquilo que tinham e, principalmente com o que consideravam por 'escola' aos modos daquilo que conheciam no sul do país, tendo como influência a Empresa Colonizadora e a Igreja Católica através das irmãs da Congregação Santo Nome de Maria, trazidas de Maringá, Paraná pelos colonizadores, especialmente para direcionar os trabalhos sociais e educacionais na Gleba Celeste.

Trata-se de uma escola cuja história em sua especificidade traz à cena um projeto diferente de escola que conviveu numa mesma temporalidade Brasil afora (SILVA, 2012) com outros projetos de escola pública, o que possibilita, desta forma, a emergência de se pensar cada Instituição Escolar na sua singularidade, na intimidade de cada história.

138

Assim, este trabalho sugere uma discussão sobre o discurso nacional no que se refere ao contexto educacional na tentativa de romper com a ideia de se ter "[...] diferentes projetos de escolarização ancorados num discurso nacional que insiste em homogeneizar, seja nas estatísticas, seja nas propostas pedagógicas." (SILVA, 2012, p. 2), uma vez que se pretende enfatizar a singularidade da Instituição em estudo, o que nos permite contrapor ao discurso da existência de uma escola brasileira 'única'.

Contudo, consideramos necessário discutir o contexto histórico em que o país vivia na década de 1970 assim como o discurso pedagógico oficial, para que possamos aguçar a questão proposta. De acordo com Germano (2011, p. 160, grifos do autor), nessa década, o clima em que o país vivia se caracterizava, ao mesmo tempo, "[...] por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico."

Dessa forma, no que se refere à educação, de acordo com o discurso nacional era preciso, adequar a escola para esses fins – era necessário instrumentalizar, preparar desde a infância os cidadãos para que se tornassem



futuros trabalhadores habilitados a receber um país em acelerado crescimento econômico/industrial que dependeria de muita 'mão de obra'.

Mesmo porque, naquele momento, a política educacional, segundo Germano (2011), estava incompatível com a ideia de "Brasil-potência", de acordo com o próprio Ministro da Educação da época, Jarbas Passarinho, visto que, em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões alarmantes: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, menos da metade (446) chegava à 2ª série e somente 56 ingressavam no ensino superior; em 1972, a taxa de perdas era da ordem de 76%, só no primário.

Como explica Germano (2011), tratava-se de um quadro que não poderia continuar, pois, à medida que o sistema escolar se expandia os empregadores tendiam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho e, nas palavras de Passarinho (1985 apud Germano 2011, p. 168), "[...] era um dever de Estado, a democratização do ensino era um duplo imperativo: um imperativo ético e um imperativo político."

Com isso, a chamada Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus, oficialmente denominada de Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus - Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi fruto das reformas que marcaram as décadas de 1960 e 1970, período do regime militar. Ocorreu a criação de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a Agency for International Development dos Estados Unidos, identificados pelas siglas MEC-USAID.

Germano (2011, p. 180) esclarece que a Lei n.º 5.692/71, ao ser sancionada, assumia uma configuração radical referente à preparação para o trabalho, haja vista sua consonância com as necessidades do mercado. Para tanto, o artigo 5º, § 2º, alínea a, referente à formação especial prevista pelo currículo, "[...] terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau."

Assim, os reflexos de uma sociedade que necessitava de uma educação que fosse consoante com o momento político em que o país vivia, resultaram nas Reformas Educacionais do ensino primário e secundário, cujo principal objetivo era formar 'cidadãos' aos padrões do governo vigente e



trabalhadores qualificados, uma vez que o ensino deveria estar totalmente voltado para o tecnicismo.

Contudo, a máxima adotada neste trabalho é de que cada Instituição Escolar é única, singular, e, portanto, merecedora de ser objeto de estudo. (SANFELICE, 2007). Dessa forma, propõe romper com os discursos nacionais que generalizam a escola brasileira, sem levar em consideração a forma como historicamente se constituiu e se constitui diuturnamente cada uma delas. É certo que a Lei em vigor, na década estudada, pretendeu constituir de modo generalizador a organização e o funcionamento das escolas, porém os impactos, a forma como cada escola lidou com a Reforma de Ensino só é possível de análise mediante estudos particularizados de cada uma, o que nos impede de tecer uma discussão que ajude a “[...] implodir a ideia de existência de uma escola brasileira.” (SILVA, 2012, p. 2 e 4). No Brasil nunca se conseguiu oferecer à população uma escola ‘única’ – “[...] as disparidades são marcantes e cada vez mais precisam ser evidenciadas para que possamos superar o vício de falar de um modelo de escola para tratar de modelos de escola que coexistem.”

140

Para tanto, sem a pretensão de reduzir esta pesquisa em conformidade com um discurso pedagógico legitimador e generalizador, nos manteremos a analisar como estava organizada e de que modo funcionava a escola em estudo, mantendo nosso olhar para o cotidiano dessa escola – seu cotidiano e suas reinvenções.

De acordo com as fontes compulsadas na Escola, a exemplo das grades curriculares referentes ao período em análise, podemos constatar como estava organizado o ensino primário, assim como vestígios de práticas escolares produzidas na e para a escola.

No primeiro ano (1973-1974), faz-se necessário pontuar que a pequena escola, a ‘escola dos migrantes’, funcionava em regime multiseriado. Entretanto, de agosto 1974 a 1979, passou-se a trabalhar em regime seriado. Dessa forma, a organização curricular, de acordo com documentos oficiais encontrados na escola, durante todo período o investigado, no que se refere ao ensino de 1º a 4ª séries do 1º Grau, era composta pelas disciplinas de Comunicação e Expressão, Iniciação à Ciência, Integração Social/ Estudos Sociais, sendo perceptível de compreensão a partir da análise dos cadernos de alunos e de diários de classes dos professores, que a ênfase do



ensino privilegiava as disciplinas de Comunicação e Expressão⁴ e a Iniciação à Ciência⁵.

Nas séries iniciais, da 1ª a 4ª série do 1º grau, verificamos que as atividades trabalhadas eram compostas principalmente por 'leituras silenciosas', cópias, ditados, tabuadas, as chamadas contas matemáticas de 'arme e efetue', entre outros exercícios mecânicos, levando o aluno a escrever, inúmeras vezes, letras, sílabas, palavras ou números.

Outra prática comum na 1ª série do 1º grau era a cobrança da leitura. Todos os alunos, ao final do ano letivo, eram submetidos aos exames de leitura, os quais as irmãs chamavam aluno por aluno para ler em voz alta.

Além dos testes de leituras que as irmãs católicas faziam no ano final do ano letivo, outros exames também eram aplicados no decorrer do ano letivo. A partir da 2ª série do 1º grau, por exemplo, testes de tabuadas eram exigidos com rigor e de forma muito abstrata, o que se consolidava um ensino pouco efetivo.

Diante disto, conforme pontuamos, as ações voltadas para a prática de leitura 'das palavras', para a escrita, como também para os cálculos eram mais exigidas no interior da sala de aula, desde os anos iniciais da escolarização, o que demonstra e comprova a supremacia da Língua Portuguesa e da Matemática no interior da Instituição.

As disciplinas trabalhadas, segundo exemplos apresentados nos cadernos e nas narrativas obtidas, simplificavam o currículo da escolarização básica, oferecendo o mínimo necessário para que os sujeitos se adequassem à formação técnica, exigidas pelo mercado de trabalho, além das práticas se voltarem para o respeito e ao cultivo das boas maneiras, ao amor ao próximo, à Pátria, à devoção à Igreja Católica.

Desta forma, na escola em investigação, percebemos um ensino voltado para a prática da repetição, para a técnica da memorização e para o silêncio. Além disso, "[...] os conteúdos privilegiavam o sentimento de amor e respeito para com o próximo, ressaltando o modo de agir e tratá-lo com civilidade, preparando a criança para a vida individual e coletiva." (SÁ, 2007, p. 168).

Contudo, retornando às práticas investigadas na Escola em estudo, em relação às que envolviam o cuidado com o corpo, com a Higiene, além dos valores familiares e sociais que exaltassem o regime militar, eram lembrados



cotidianamente, como por exemplo, após cantar o hino e fazer a oração diária, a Irmã Edita, diretora da escola, pronunciava discursos que faziam alusões aos valores, normas e juízos que eram necessários ser mantidos na escola, na família e na sociedade.

Nesse sentido, percebemos que a educação em Sinop, com a constante influência da colonizadora e da Igreja, buscava aos seus modos, de alguma forma, atender aos propósitos nacionais de uma política social fundamentada pela ideologia tecnicista, para a formação para o trabalho, com o objetivo de 'educar' mentes e corpos que fossem viáveis às expectativas do Estado. Com isso, torna-se evidente que a seleção e a produção do conhecimento sempre estiveram repletas de intencionalidades e, de algum modo, intimamente ligadas às necessidades e interesses "políticos." (GODSON, 2008).

Entre *estratégias* e *táticas*: das artes de fazer o cotidiano escolar

142

A partir das discussões que pontuamos até o momento, reconhecendo as estratégias de imposição e a lógica do jogo vindo de um lugar, assim como as relações de poder que se configuravam no contexto da escola em análise, partimos do pressuposto de que, sendo a escola um lugar de produção de uma cultura específica, onde ressoavam as mais diferentes experiências cotidianas, havia algo no cotidiano dela que constituía de maneira singular a experiência da escolarização de cada sujeito, mesmo diante dos discursos ordenadores e reguladores daqueles que detinham o poder, da imposição do silêncio, do controle da disciplina, do aprendizado dos conteúdos difundidos na escola, dentre outras ações que constituíam o conjunto de práticas intencionalizadas por um lugar próprio.

A partir desse olhar, reconhecemos na cultura escolar produzida pelos sujeitos da instituição a possibilidade de concebermos a história de um cotidiano marcado pela criação, invenção e reinvenção daquilo que os sujeitos faziam com os produtos que lhes eram fabricados. As *estratégias* de práticas intencionais estavam em conflito com as *táticas* de subversão e a escola, bem ou mal, lidava com esse processo de tensão, pois não conseguia manter rigorosamente tudo à maneira que lhe convinha, fazendo-se presentes as práticas desviantes que fugiam, escapavam às normas e, muitas vezes, talvez



na maioria delas, não eram percebidas, ou simplesmente eram vistas como banais, rotineiras, sem 'periculosidade'.

O Estado, a Igreja, a Colonizadora acreditavam que a escola era o cenário ideal para a formação da massa, aliás, concepção que ainda circula na educação do nosso país nos dias atuais. Como já dissemos, a concepção de um modelo arquitetônico é capaz de manter o controle, disciplinamento e a ordem entre os sujeitos, mesmo porque "[...] o espaço escolar é um elemento curricular que proporciona a aprendizagem de um conjunto de valores, normas e estímulos que não são determinados pelo currículo formal, mas que fazem parte de uma forma silenciosa de ensino [...]" (SÁ, 2007, p. 132), portanto, "[...] o espaço escolar não é neutro, sempre educa." (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 75).

A tal modelo arquitetônico Michel Foucault (2009, p. 147) chama de 'panóptico' na sua obra *Vigiar e Punir*, em virtude de se constituir em local onde todos os controlados e vigiados são sujeitos ao disciplinamento dos corpos, afinal, como ironiza o próprio autor: "Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente [...] a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula."

Para Viñao Frago e Escolano (2001), uma determinada leitura da citada obra caracteriza a escola, sobretudo, enquanto espaço limitado, fechado, junto a outras instituições disciplinares de dominação e controle, como, por exemplo, quartéis, hospitais, cárceres. Para os dois autores, porém, essa concepção, por si só, é insuficiente, visto que não contempla as diferentes funções que o espaço escolar desempenha ou deveria desempenhar. A escola é, pois, um espaço demarcado, porém a análise dele enquanto lugar só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos que o configuram e definem.

Para tanto, o 'panóptico' que se tentava impor à escola em estudo não contava que teria de lidar com a maneira incisiva da cultura como criação, com as práticas diferenciadas de apropriação desses modelos, os quais resistiam sutilmente, 'dobravam-se sem quebrar' (AZEVEDO; ARAÚJO, 2011) e, que então, reinventavam aos seus modos o sentido de estar naquele meio – dito por Certeau (1998), podem ser explicadas enquanto táticas, encontradas por aqueles sujeitos para serem usadas como suas armas de combate – a arte do fraco, que "[...] fingia obediência aos poderes estratégicos, mas não



se iniciava uma guerra explícita contra esses.” (AZEVEDO; ARAÚJO, 2011, p. 483).

Desse modo, se restringíssemos o presente trabalho numa análise das práticas de poder que aconteciam no interior da escola, poderíamos resumir que um dia rotineiro no seu cotidiano era marcado frequentemente pelas mesmas práticas, por um trabalho rígido desenvolvido pelas irmãs católicas em concordância com a metodologia tradicional, de cunho moralista, patriótico e técnico, reflexo externo vindo do momento em que o país vivia.

Devido à metodologia tradicional que se consolidava em sala de aula, percebemos, a partir das fontes analisadas e dos depoimentos colhidos, que, aparentemente, os alunos eram obedientes e servis, mesmo porque a sociedade se comportava dessa forma, refletindo diretamente no contexto escolar.

Por outro lado, um repensar sobre todo esse panóptico criado para disciplinar e formar os cidadãos aos moldes que se eram exigidos, é possível perceber as marcas de um cotidiano em que os ‘supostos assujeitados’ refaziam, recriavam o lugar em momentos passados imperceptíveis, como já mencionado, em simples situações consideradas banais, ordinárias.

Muitas histórias que burlavam a ordem estabelecida compunham o cotidiano da escola, dentre muitas, elencamos algumas que consideramos interessantes, para perceber como as táticas moviam os sujeitos nas suas *artes de fazer*, ambíguas, sem localização própria, surgidas das contingências da situação, de modo a aproveitar as brechas do sistema, foram improvisadas, fruto da “[...] inteligibilidade criada no aqui e agora, exigindo inteligência viva, parecendo desprezar modelos preestabelecidos, estando constantemente apreendendo a situação e agindo sobre ela improvisando saídas. (AZEVEDO; ARAÚJO, 2011):

Devido tanta imposição de disciplina, tinha muita gente que tinha muito medo das irmãs, principalmente os meninos que faziam muita bagunça. Tinha uns que levavam reguada das professoras, mas não adiantava. Ficavam de castigo no milho, tinha que colocar o joelho em cima do milho e não adiantava [...]

Lembro que certa vez, uma menina levou um puxão de orelha, a professora puxou e disse: ‘copia, tá todo mundo fazendo!’ E ela não copiava, ficava para lá e para cá. Aí, ela não queria fazer e mostrou a língua para a professora, a professora pegou na orelha dela e puxou, ela abriu a boca e gritou: vou contar para a minha



mãe, foi um fuzuê na sala, porque os pais já não toleravam mais, este comportamento do professor poder ter autoridade para bater. (PONCE, 2012).

Eu lembro que eu gostava muito de ler gibi. Minhas tias, meu pai traziam pra gente ler. Aí a gente trocava muito gibi na escola embora fosse proibido pelas irmãs. (BÉRGAMO, 2012).

A brincadeira do elástico era a preferida, mas teve uma época que as irmãs proibiram porque diziam que era perigoso, mas sempre alguém dava um jeito de levar. Também jogávamos bola apesar das irmãs não gostarem muito para não entrar na sala suados, mas a gente brincava por mais que fosse pouco tempo, aproveitava aquele tempinho para brincar. A gente construía brinquedos, fazia bola de meia para arremessar no palhaço, era sempre a criatividade da gente, porque não tinha outras coisas. (SILVA, 2012).

Assim, com base nos exemplos citados e de muitos outros que dispomos em nossas fontes, entendemos que associar as contribuições de Certeau (1998) para conhecer as relações e as práticas no espaço escolar “[...] nos permite ver a escola em toda a sua complexidade, e não como simples reprodutora de imposições e regras dos sistemas de ensino e do sistema social mais amplo.” (MONTEIRO; CANEN; FONTOURA, 2010, p. 4).

Nesses exemplos, percebemos que existia, sim, o ‘receio’ da punição, mas em contrapartida se revelava o jogo, que vencida o medo e encontrava nas ‘falhas’ que iam abrindo brechas na vigilância do poder, promovendo “[...] mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar, no vôo, as possibilidades oferecidas por um instante [...]” (CERTEAU, 1998, p. 100) as astúcias, golpes, artes de fazer se faziam presentes, em microdetalhes. Como diria Certeau (1998, p. 101), “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.”

Para o mesmo autor, toda atividade humana pode ser considerada cultural, desde que a prática tenha significado para quem a realiza. Assim, não apenas nos depoimentos dos alunos, mas também dos próprios professores, percebemos as ‘fugas’, as diferentes tentativas de lidar para se ajustarem às políticas que lhes eram impostas, indo, dessa forma, reorganizando o cotidiano de suas práticas:



Imagina, aquele lugar diferente, aquelas cartilhas diferentes, alunos diferentes a cada dia, eu precisava ser artista mesmo! Não tinha material, o estado não mandava, eu tinha que usar era a criatividade. Eu tinha que encontrar uma maneira de ensinar aqueles conteúdos, então eu tentava associar a realidade do que a gente estava vivendo com as minhas aulas, então a minha metodologia era adaptada assim: para ensinar uma letra eu associava a mata, a floresta, os rios, os macacos, até o avião que vinha aqui. [...] Quando o estado começou a mandar cartilha, era eles que escolhiam, a gente não podia escolher com o que queria trabalhar, então eu fazia assim: as minhas aulas eu fazia sempre como uma história, eram como novelas, todo dia um capítulo porque daí o aluno tinha interesse em vir para a escola e saber o que ia acontecer com o personagem que eu inventava, mexia com a curiosidade deles. [...] As provas vinham prontas. Eram as irmãs que elaboravam, a gente corrigia, mas tinha um modelo com os valores para as correções de cada questão. Não podia deixar os alunos usar borracha no dia da prova. A primeira série não podia usar a borracha. Sabe por quê? Por que elas ficavam desconfiadas que algum professor mudasse a resposta do aluno ou falasse que estava errado e ensinasse o certo. Eu achava um absurdo, meus alunos da primeira série do jeito que fez tinha que deixar. Era ordem da irmã Edita. Parecia um concurso, que não podia errar... Isto foi por uns dois anos, acho que até 77, aí começamos a reclamar [...] e isto foi mudando, mas quem pegou estes primeiros anos, passou por uma escola da vida [...]. (BRAZ, 2011).

Às vezes eu pensava se precisava tudo aquilo, se tudo aquilo não era muito rigoroso, mas o que eu podia fazer se eu também recebia ordens! (PAULA, 2012).

Pelos pequenos exemplos, ditos por ex-professoras, é interessante “[...] perceber que as posições de ‘forte’ e ‘fraco’ podem mudar constantemente, sendo, por exemplo, um professor ‘forte’ frente ao aluno, mas ‘fraco’ diante da gestão ou ao sistema de ensino.” (MONTEIRO; CANEN; FONTOURA, 2010, p. 4, grifos das autoras).

Nesse contexto, compartilhamos das ideias de Julia (2001), quando nos diz que:

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos



pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10).

Outra questão observada, era a auto-organização dos próprios alunos quando não estavam sob vigilância, trazendo novamente Julia (2001, p. 10) para o debate, “[...] por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível as culturas infantis (no sentido antropológico do termo) que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares [...]”, por isso, é possível inferir que a cultura produzida na família e na sociedade se difere daquela produzida na escola, pelo fato de haver ideias, símbolos, valores que lhes são próprios:

O horário do recreio era o horário de brincar e de comer o lanche. Não era recreio dirigido, então a gente aproveitava para brincar bastante, de correr, mas a irmã não gostava muito porque suava, mas o pátio era grande, ela nem via. Também gostávamos de brincar de 3 mocinhas da Europa: lembro-me ainda hoje: Somos 3 mocinhas da cidade, O que vieram fazer? Muitas coisas! Então faz para nós ver! Então isto era o que mais nós gostávamos de fazer! [...] Brincávamos muito de roda: de Terezinha de Jesus, passava o recreio rodando, tinha aquela cantiga: A menina que tá na roda: A menina que tá na roda, é uma gata espichada, tem a boca de jacaré e a saia remendada! Depois, trocava, ia outra criança no meio. Fazíamos muita brincadeira de roda, eram momentos maravilhosos! (PONCE, 2012).

147

Julgamos interessante relacionar que, enquanto os professores e a direção da escola buscavam encontrar formas de devolver a harmonia facilitadora e ‘apaziguadora’ da ordem, os alunos pareciam compreender (e assim se organizavam!)⁶ que silêncio e barulho conviviam juntos, ordem e desordem não se excluíam⁷, trazendo outras possibilidades de mover-se no mesmo espaço, tornando aquele lugar, de fato, num *lugar praticado*.

“O recreio que parecia ser o fim do trabalho pedagógico [...] era o início da auto-organização [...]” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 41) daquelas crianças e jovens, “[...] era o início da negociação de regras em torno de um objetivo comum, era o início de uma convivência social qualitativamente superior [...]” daquela imposta em sala de aula.



Com bolas de meias, latas de óleo e tacos de madeiras para jogar *bets*⁸, elásticos e qualquer outro artefato que pudesse virar brinquedo, aquelas crianças reinventavam jogos e brincadeiras. E, assim, jogavam com as possibilidades; enquanto a ordem via apenas do alto do seu panóptico a disciplina e o silêncio, as crianças utilizavam-se do que lhes era oferecido para recriar a seu modo, o próprio espaço na escola, o que lhes garantiam a possibilidade de ocupação em terras alheias e, portanto, nos momentos de conflito e de combate, as suas vozes se faziam ouvir pelas *artes de fazer*. Nas palavras de Certeau (1998, p. 95): “Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo.”

Com isso, se fazia uma cultura criada e recriada no espaço escolar, entre trocas, encontros, situações conflituosas, práticas desviantes, não planejadas e, muitas vezes, ignoradas, imperando o silêncio, mas também, sutilmente, ressoavam as vozes que cantavam juntas cirandas e cantigas de roda.

O momento em que aqueles alunos se viam livres da vigilância era o espaço onde conseguiam recriar, “[...] negociar e lutar por sua felicidade, pelos seus desejos, se apropriando de cada fenda, de cada canto, de cada brecha, se esgueirando, escorregando, deslizando.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 40). Cada um, à sua maneira, exercia como ninguém suas artes de se fazer sujeito, cada qual com a singularidade que lhe era própria e, isso, “[...] sem sair do lugar onde tem (tinha)⁹ que viver e que impõe (impunha) uma lei, ele aí instaura (instaurava) pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira (tirava) daí efeitos imprevistos.” (CERTEAU, 1998, p. 93).

Finalmente, se a escola focava na ordem e disciplina, por outro lado seus atores buscavam criar, recriar os modos de se viver naquele espaço. Assim, ao direcionarmos um olhar para a cultura escolar no interior de sua prática, nos lançamos a uma possível compreensão da experiência concreta da vida da escola. Sendo essa experiência compartilhada com todos os que compunham a instituição em investigação, ela se diferenciava na maneira como cada um incorporou tal experiência.

Contudo, há que se referenciar que as *mil práticas de fazer* (CERTEAU, 1998) não se restringiam aos alunos circunscritos ao espaço escolar, mas se estendia ao ‘privado’, de seus lares, sob outra espécie de ‘vigilância’, no caso, a família. Havia sob ‘normas e regras’ vindas de um lugar, o espaço de fazer,



os modos de proceder da criatividade cotidiana, as burlas, as fugas, em que as múltiplas invenções e criações davam espaço para uma infância constantemente reinventada, uma verdadeira arte de fazer e de ser criança. Nas sábias palavras de Walter Benjamin:

As crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2009, p. 104).

Diante disso, entende-se, com o filósofo, o quanto a escola e a sociedade, seja no passado ou no presente, devem ser repensadas sob formas de atuar com este 'pequeno mundo'. Mundo onde as coisas são vistas pela ótica da criação, da vida em constante movimento, para que, então, se possa evitar que as coisas ensinadas não perdessem o encantamento, para que o aprender não se restringisse a moldar o corpo e a mente e, conseqüentemente, para que o processo de escolarização não se tornasse empobrecido, como nos versos do poeta mato-grossense Manoel de Barros, em sua *Didática da Invenção*:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2008, p. 45).

Nesse sentido, a escola, a infância e a pequena cidade que se formava deixavam marcas de invenção e reinvenção do cotidiano. A sobrevivência pedia isso! Homens, mulheres e crianças produziam, aos seus modos, uma história com significados próprios, deixando inscritas no passado marcas de uma história-arte.



Reflexões finais

O que se intentou nesta investigação foi contribuir para “[...] compreender a escola com base em seu funcionamento interno e nas práticas que disseminou com o intuito de responder às demandas do fazer ordinário da classe, isto é, do trabalho cotidiano em sala de aula, e da relação que estabelecia com a sociedade na qual estava inserida.” (VIDAL, 2005, p. 166).

Nesse contexto, a Igreja Católica, juntamente com a colonizadora, desenvolvem na escola um trabalho conjunto, onde a religião, a obediência, o silêncio, a idolatria à Pátria constituíam as bases que fundamentavam os princípios educacionais.

Durante o período cronológico em estudo, pudemos verificar que a organização e o funcionamento da escola em questão tinham como critério seguir os preceitos da educação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º Graus – Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, à qual definia um ensino técnico e mecanicista, visando a preparação do cidadão para o trabalho e em consonância com os interesses do Estado Militar, instaurando, naquele contexto histórico, uma educação moldada às perspectivas do novo cenário urbano-industrial que se constituía no país.

Dessa forma, na documentação pesquisada, nos diversos depoimentos orais coletados e nas fontes iconográficas percebemos as marcas de um ensino em que as atividades estimulavam a memorização e a repetição; o silêncio predominava na sala de aula; onde a Pátria era exaltada todos os dias na tentativa de ‘docilizar’ mentes e corpos, uma educação embasada na religião, cujos princípios inculcavam valores e juízos morais, enaltecendo com ‘glórias’ a ‘nova’ cidade, com o intuito de apresentar na fé o refúgio de consolação e a esperança de dias melhores.

Contudo, no que se refere ao ‘panóptico’ instituído na escola para controlar, disciplinar, silenciar – “[...] uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na sua visão [...]” (CERTEAU, 1998, p. 100), havia, também, na dinâmica da sala de aula, uma produção cultural específica, em que os ‘fracos’ jogavam sutilmente com os ‘fortes’, sem entrar em confronto direto, sem ser necessária a imposição dos ‘fracos’, mas aos seus modos, aos seus jeitos de fazer e com suas mobilidades táticas



fazendo aparecer suas artes de fazer, conseguiam estar onde ninguém esperava, mobilizando as estratégias do forte, fazendo daquele lugar um espaço, tornando-o, então, um lugar praticado – lugar que movia-se, lugar que se escondia e aparentemente dominado, porém conquistado, recriado e transformado em espaço no mundo (CERTEAU, 1998) daqueles que nele habitavam.

Notas

- 1 A Marcha para Oeste foi uma política do governo de Vargas, nascida em 1943 a qual incentivava as pessoas a migrar para a região central do Brasil, na perspectiva de ocupar os “espaços vazios” do país, garantir a segurança das fronteiras e gerar riquezas.
- 2 Os nove estados que compõem a Amazônia Brasileira são: Acre, Rondônia, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Roraima, Amapá, Tocantins, e Maranhão. (PICOLI, 2005).
- 3 A extensão de terra adquirida pela empresa colonizadora equivalia a, aproximadamente, 645.000 hectares. Denominada de Gleba Celeste, onde seria então dado início ao projeto de colonização das cidades de Sinop, Vera, Carmem e Cláudia.
- 4 A disciplina de Comunicação e Expressão era a forma como se denominava o ensino da Língua Portuguesa.
- 5 A disciplina de Iniciação à Ciência era a forma como se denominava o ensino da Matemática.
- 6 Cf. Albuquerque (2006).
- 7 Cf. Morin (2004).
- 8 O jogo de Bets ou Tacos é um esporte de rua, que descende do "cricket" britânico. O objetivo principal do jogo é rebater a bola lançada pelo jogador adversário, sendo que durante o tempo em que este corre atrás da bola, a dupla que rebateu deve cruzar os *bets*, também chamados de tacos ou remos, no centro do campo, fazendo, assim, dois pontos cada vez que cruzam os tacos.
- 9 As palavras entre parênteses foram adicionadas pelas autoras, pelo fato de a concordância do verbo no passado, tempo em que discorreremos sobre as nossas reflexões.

Referências

ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: EdUFF. 2006.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Meninos dos sinais e a arte de inventar o cotidiano: personagens hostis ou hostilizados na Grande cena da(s) cidade(s). In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS, 20., Rio de Janeiro, 2011. **Anais**... Rio de Janeiro: Anpap, 2011. Disponível



em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/fernando_antonio_goncalvez_de_azevedo.pdf> Acesso em: 08 fev. 2012.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1.)

BERGAMO. **Depoimento (oral)**. Sinop (Mato Grosso). 17 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Conselho Federal de Educação. **Lei nº 5.692 Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 11 de agosto de 1971.

BRAZ. **Depoimento (oral)**. Sinop (Mato Grosso). 11 dez. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, v.1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução Atílio Brunetta. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto Histórico. Tradução Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan.-jun. 2001.

MATO GROSSO. Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino. **Grades da organização curricular de 1º a 4º séries do 1º Grau da Escola Nilza de Oliveira Pipino, 1974-1979**.. Sinop, MT, dez. 2011. (Documento do arquivo da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino).

MONTEIRO, Filomena Monteiro de Arruda; CANEN Ana; FONTOURA, Helena Amaral da. Construindo pontes na formação docente: experiências que se articulam. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2010.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2004.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista. Sinop-MT: Fiorelo, 2005.

PONCE. **Depoimento (oral)**. Sinop (Mato Grosso), 23 jan. 2012.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Isabel Moura; SANDONO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

PAULA. **Depoimento (oral)**. Sinop (Mato Grosso), 02 fev. 2012.

SILVA. **Depoimento (oral)**. Sinop, (Mato Grosso), 07 fev. 2012.

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

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
Universidade Federal de Mato Grosso | Cuiabá
Instituto de Educação
Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória | GEM
E-mail | bethfsa@uol.com.br



Profa. Ms. Josiane Brolo Rohden
Universidade Federal de Rondônia | Vilhena
Departamento Acadêmico de Ciências da Educação
Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória | GEM
E-mail | josib_rohden@hotmail.com

Recebido 02 out. 2013

Aceito 10 dez. 2013



Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior: visões dos docentes iniciantes

The relationship with students and on the preparation for higher education teaching: views of beginner teachers

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Nadiane Feldkercher

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa que buscou identificar como docentes universitários percebem suas relações com os alunos a partir de seu ingresso na carreira e as possíveis contribuições que cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionaram para seu exercício docente. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas com 27 docentes iniciantes. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Marcelo Garcia (2009), Pimenta e Anastasiou (2008), Zabalza (2004), dentre outros. Os professores reconheceram que as relações com os estudantes precisam estar mediadas pelo conhecimento não excluindo, porém, questões afetivas. Eles entendem que o protagonismo do estudante universitário é fundamental na sua aprendizagem e o ensino por eles desenvolvido precisa privilegiar essa condição. Os professores reconhecem ainda que os PPG preparam para a pesquisa, mas afirmaram que a sala de aula exige conhecimentos próprios, não desenvolvidos na pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Educação superior. Docentes iniciantes. Formação docente.

Abstract

This paper presents results of a research was aimed at identifying how university teachers see the relations they establish with their students from the moment they enter in their career, and the contributions of the strict sensu graduate courses for their practice. The data collection was accomplished by semi-structured interviews with 27 beginning teachers. The data was analyzed based in Marcelo Garcia (2009), Pimenta and Anastasiou (2008) and Zabalza (2004), among others. It was possible to conclude that the teachers interviewed have recognized that the relationship with their students must be mediated by knowledge, as well as by affection. They believe that a prominent role is an essential feature for the university students' learning, and the teaching they provide must privilege such condition. They also recognize that graduate courses prepare for research, but, in their view, teaching demands specific types of knowledge not covered by strict sensu graduate courses.

Keywords: higher education. Beginning teachers. Teacher education.



Docência universitária: entre o ensino e a pesquisa

Ao formular as políticas educativas, os governos têm anunciado entre suas metas fundamentais a expansão do ensino com qualidade. A mesma meta tem estado presente nos discursos dos gestores e dos órgãos responsáveis pela realização dos censos educacionais brasileiros, os quais sinalizam que a qualidade do ensino superior ainda não foi atingida. Os dados publicados do Censo da Educação Superior de 2010 “confirmam tendências e reforçam preocupações”, conforme afirma matéria veiculada na mídia sob o título: *Número de universitários aumenta, mas patamar ainda é baixo se comparado ao de outros países, e a qualidade está longe de ser satisfatória*. (EDITORIAL, 2011). A matéria informa que o total de estudantes matriculados em algum curso de graduação já soma 6,4 milhões, o que representa uma alta de 110% no período de uma década. No entanto, a taxa de escolarização no ensino superior brasileiro está bem abaixo de alguns países da América Latina, como o Chile e Argentina. A matéria alerta que “o Brasil precisa seguir no rumo da expansão da educação superior e, ao mesmo tempo, melhorar substancialmente sua qualidade, o que representa um desafio formidável.”

156

A partir dos dados do Censo de 2010, observamos que no Brasil a expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada alcançou 73% das matrículas. Na maioria das vezes, essa expansão se dá através de instituições que centram suas atividades no ensino e em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não é condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com custos mais baixos, representam uma ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades públicas, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurar formas de gestão próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado que não faziam parte de sua constituição.

Esse tempo de expansão e interiorização é instigante para analisar o caso dos “jovens” recém-doutores e/ou mestres que acorrem à carreira docente, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Realizaram seus cursos de mestrado e doutorado, aprendendo a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, não estão preparados. Todavia, o artigo óó da



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, 1996) versa literalmente sobre a condição de preparação para o exercício da docência universitária, prescrevendo que, para o exercício do magistério superior, a “preparação” dos professores será desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*. Esses Programas privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa valorizadas na educação superior. Deste modo, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência. Esses Cursos orientam-se fundamentalmente para estudos na perspectiva de um recorte especializado do conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar, oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação. Essa condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério, cada vez mais jovens e com expressiva titulação, não possua a mínima base dos conhecimentos profissionais para a docência.

É preciso levar em consideração que, embora estejam preparados para a pesquisa e nem tanto para assumir a docência, a maioria dos docentes universitários iniciantes, não começa sua prática do zero, pois, em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre como “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e que não podem ser desprezados. Têm portanto concepções sobre o que é ensinar e aprender.

Todavia, se percebe que a falta de formação faz com que se sintam desconhecedores de um campo conceitual que fundamenta suas práticas docentes. Talvez essa seja uma das razões que os levem à imitação de outros professores que consideram modelos, dessa forma continuando com as práticas tradicionais que existem na docência universitária.

De maneira geral, é possível, então, afirmar que a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Seja esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, ou um conhecimento teórico, oriundo do exercício acadêmico, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. Assim, podemos constatar que a graduação tem sido mantida por docentes titulados, cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem



uma significativa bagagem de conhecimentos específicos, mas com pequena preparação pedagógica.

Entendemos que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se confundem com o conhecimento das disciplinas. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários, sejam iniciantes ou mais experientes, como em qualquer outra profissão, teriam que possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que sua tarefa exige para ser realizada com excelência.

Em geral, acredita-se que a pesquisa torna melhores os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar e a compreender, todas essas qualidades importantes na docência. No entanto, não podemos tomar como verdade absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor; infelizmente, o ingresso na carreira docente de pesquisadores reconhecidos não transfere a competência e excelência destes no campo da pesquisa para o seu desempenho no campo do ensino. Segundo Zabalza:

[...] o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (ZABALZA, 2004, p. 154).

A melhoria da prática pedagógica não requer somente a compreensão intelectual dos agentes implicados, mas fundamentalmente sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada. Torna-se importante, no contexto da iniciação dos docentes na carreira universitária, refletir sobre sua formação pedagógica¹, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino. Dentre esses processos, privilegiamos nesse texto aqueles que dizem respeito às relações estabelecidas entre os professores e seus alunos nos primeiros anos da docência e as possíveis contribuições que cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionaram para seu exercício docente.



O percurso investigativo: campo empírico, instrumentos e interlocutores

O primeiro delineamento do campo empírico foi através da definição das Universidades que poderiam participar da pesquisa. Para tal, consideramos como critérios: *localização geográfica* em relação à atuação dos pesquisadores participantes do grupo (Rio Grande do Sul e Paraná) e *dependência administrativa* (públicas e privadas). A partir desses critérios buscamos nas Universidades Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral – a indicação de professores que poderiam constituir a amostra, através do contato com os coordenadores dos diferentes Cursos dessas Instituições de Ensino Superior (IES). Após apresentarmos a pesquisa, solicitamos aos coordenadores que nos fornecessem os nomes dos professores iniciantes – com até cinco anos na carreira docente universitária – e oriundos de diferentes profissões. No segundo momento, contatamos com os professores indicados para saber sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa através de uma entrevista semiestruturada. Constituímos uma amostra, a partir da disponibilidade dos docentes, que contou com 27 professores² que atuam em diferentes Cursos³.

A entrevista semiestruturada foi composta por vários eixos temáticos, como por exemplo: motivos/razões para ingressar na docência universitária (como se tornou professor universitário); experiências iniciais na profissão docente; formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; relação com os estudantes; lugar de formação do professor universitário; saberes específicos para a docência; relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência.

As questões foram elaboradas levando em consideração os estudos e a trajetória do grupo de pesquisa, como também as pesquisas da área, tais como as de Cunha (2011) ao discutir a formação de professores universitários, as de Pimenta e Anastasiou (2008) ao se referirem à docência universitária, as de Zabalza (2004) nos seus estudos dos alunos universitários, as de Marcelo Garcia (2009) ao estudar o início da docência, entre outros.

A análise dos dados considerou os princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque constitui-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação “[...] visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de



descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.” (BARDIN, 1979, p. 42).

Quanto às técnicas de tratamento da informação relativas aos dados qualitativos, após transcritas todas as entrevistas, valemo-nos da análise de conteúdo, para conhecer aquilo que estavam nas palavras sobre as quais nos debruçamos. (BARDIN, 1979). O objetivo da análise de conteúdo, conforme Bardin (1979, p. 46), “[...] é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” Essa condição torna possível a definição de algumas categorias para análise que podem ser, *a priori*, estabelecidas.

A análise pretendeu decompor o texto das entrevistas, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, recortando-o na perspectiva da síntese que se buscava. Assim, as categorias foram sendo construídas e reconstruídas através da interrogação sobre os dados disponíveis.

Observamos que há uma convergência entre os autores que trabalham a conceituação do professor iniciante quando tratam do tempo de exercício de magistério, que vai de 1 a 5 anos de docência. Na pesquisa ora apresentada, que se refere ao professor do ensino superior, consideramos iniciante aquele docente com uma titulação que não o formou para o ensino (profissional liberal ou bacharel), com título de mestre e/ou doutor, com até cinco anos de experiência docente. Essas características se aplicaram a todos os nossos interlocutores.

160

Professores iniciantes avaliando suas relações com os estudantes

Conforme já anunciamos neste texto, a universidade tem passado por um processo de expansão acelerada e por uma crescente massificação nos últimos anos. Desse processo, decorre um aumento significativo do número de alunos e aumenta, também, a diversidade presente nas salas de aula. São diferentes culturas, experiências, saberes e classes sociais que convivem no mesmo espaço.

Como o acesso ao ensino superior representa uma possibilidade de ascensão social, também podemos inferir que a expectativa de ingresso nesse



nível cresceu muito. Zabalza (2004, p. 182) explica que essa situação “[...] desestrutura a antiga concepção elitista da universidade e as condições de funcionamento atribuídas a ela.” Atualmente, a educação superior já não se constitui em um privilégio social para poucas pessoas, tendo-se transformado em aspiração plausível para camadas cada vez mais amplas da população.

Ao nos referirmos à massificação, entendemos que outras variáveis, além do número de alunos, também interferem na sala de aula. Diz Zabalza (2004) que podemos pensar na necessidade de atender a grupos muito grandes; na maior heterogeneidade dos grupos; na pouca motivação pessoal para estudar; na necessidade de contratar novos professores; no retorno ao modelo clássico de aula para grupos com muitos alunos frente à possibilidade de implementar um procedimento mais individualizado; na menor possibilidade de responder às necessidades específicas de cada aluno; na menor possibilidade de organizar, em condições favoráveis, os períodos de práticas em contextos profissionais.

○ que se percebe é que em universidades com grande número de alunos, precisa haver um aumento de esforços para manter um ensino de qualidade. Os alunos, em geral, ingressam na universidade com alguns interesses profissionais definidos e, não raras vezes, fazem certas exigências específicas à instituição e aos professores. Isso leva a IES, em alguns casos, a ampliar e a diversificar a oferta de formação, de maneira que se adapte melhor às expectativas diferenciadas dos seus coletivos.

○ estudante universitário é uma pessoa vivendo um período de formação. Nessa perspectiva, as relações que se estabelecem entre professores e alunos podem ser um aspecto fundamental para suas aprendizagens.

Libâneo (1993) afirma que as relações entre professor e estudantes – que envolvem as formas de comunicação, a afetividade, a emoção, as manifestações espontâneas, dentre outros aspectos – também compõem a organização do fazer docente. A percepção de que as relações entre alunos e professores envolvem outras dimensões que ultrapassam a transmissão do conteúdo precisa fazer parte do cotidiano docente, em especial dos professores que estão iniciando a carreira universitária, pois essas relações também ajudam os docentes iniciantes em seu processo de socialização.



No diálogo com nossos entrevistados, procuramos entender como os professores iniciantes avaliavam as suas relações com os estudantes e que dificuldades encontravam para construí-las.

Percebemos duas dimensões presentes em suas respostas: a) uma ligada a aspectos acadêmicos e b) outra ligada a aspectos pessoais.

No que se refere aos aspectos acadêmicos das relações professor e estudantes, alguns entrevistados disseram que: *Só a minha explicação não é suficiente. O aluno tem que tentar fazer sozinho, ele tem que pegar os livros, pegar os cadernos e trabalhar sozinho um pouco. Eu procuro ensinar eles a chegarem nesse ponto. Eu explico, faço exemplos, dou exercícios para fazerem em casa e depois tiro as dúvidas de quem não conseguiu fazer. O esclarecimento das dúvidas é para que consigam resolver sozinhos os próximos.* (Professor 11). Na mesma direção, anuncia: *Eu me dou por satisfeito quando eles conseguem resolver sozinhos e de forma correta.* (PROFESSOR 11). Essas expressões são afirmativas interessantes, pois, ao mesmo tempo que demonstram uma preocupação com a autonomia dos estudantes, podem esconder uma tentativa de torná-los os únicos responsáveis pelos seus processos de aprendizagem e sucesso acadêmico. Esta última concepção, conforme Zabalza,

[...] costuma ser a primeira reação de muitos docentes em relação ao processo da aprendizagem dos estudantes: considerá-los como algo que não lhes compete diretamente. Sobre essa consideração bastante defensiva, criou-se uma visão de aprendizagem como algo que depende do aluno e não do professor. Nós, professores, apenas ensinamos. (ZABALZA, 2004, p. 188).

Libâneo (1993, p. 249) refere que a “[...] interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da ‘situação didática’, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino [...]”, entendendo que o ensino só terá sentido se houver aprendizagem.

A ideia principal a esse respeito parece ser a que concebe a universidade como instituição de aprendizagem frente à ideia mais geral de entendê-la como instituição de ensino. No entanto, alertamos que uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade, principalmente nos primeiros anos da docência, é a reconsideração constante dos processos e das estratégias por meio dos quais os estudantes chegam



à aprendizagem. De acordo com Zabalza (2004, p. 189) “[...] somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-los, ajustando para isso nossos métodos de ensino.” Para alcançar os objetivos educativos, para ocorrer a interação, um ensino que vise à aprendizagem, ponderamos que são importantes as formas de comunicação adotadas pelo professor iniciante para atingir os estudantes.

Outro respondente disse que *nas primeiras aulas tu conheces o aluno, tu vais desenvolvendo o conteúdo conforme o aluno. Não adianta o professor fazer um discurso lá na frente, falar linguagens, explicar ali o que o professor entende, quem tem que entender é o aluno. O professor é que tem que chegar até o aluno, se ele não está chegando.* (PROFESSOR 2).

Veiga nos ajuda a compreender o processo de ensinar mediado por interações:

O processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender. [...] Esse processo não se faz de forma isolada. Implica interação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos. (VEIGA, 2006, p. 13).

Os professores iniciantes, em suas respostas, demonstraram preocupação com a aprendizagem dos estudantes e destacaram que a comunicação entre os sujeitos envolvidos nesse processo deve ser acessível, coerente com o contexto e no nível dos estudantes.

Rios (2008) lembra que a aula não é algo que se dá, mas algo que se faz nas relações entre professor e alunos e conclui que quando “se faz aula” se ensina, ou seja, quando professor e aluno se implicam em construir aulas, o ensino (e provavelmente a aprendizagem) é consequência.

No que se refere a conhecer os alunos também são valiosas as considerações feitas por Pimenta e Anastasiou (2008, p. 232), ao analisarem pesquisas desenvolvidas por outros investigadores do ensino superior sobre as características atuais do aluno universitário. As autoras chamam a atenção para a necessidade de se “[...] identificar quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou ano letivo e que participarão no projeto da instituição em que se inserem, nessa rica e preciosa etapa de suas vidas.”



Um dos respondentes afirmou que *Há momentos em que preciso ter sensibilidade suficiente para perceber que devo tratar o assunto com calma, pois [os alunos] se encontram cansados, desanimados, descrentes. Em outros, preciso ser mais contido, severo, a fim de [...] suscitar o interesse.* (PROFESSOR 22).

Podemos entender que esse professor reconhece que o ensino “envolve elementos articulados: o professor, o estudante e o conhecimento”, na formulação de Veiga (2006, p. 14). A mesma fala também revela que o professor aprende ou aprimora a sua forma de ensinar a partir das práticas que desenvolve. Nesse sentido, recorremos a Marcelo Garcia (2009, p. 4) quando destaca que os “[...] professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de forma a melhorar continuamente como docentes.⁴”

Em muitas das respostas dos entrevistados também foi possível detectar sua preocupação em procurar estar ao lado dos estudantes e não impor uma relação hierárquica. Disseram: *busco sempre manter uma relação horizontal mostrando que somos iguais [...] sem precisar apelar para alguma espécie de ‘hierarquia’ ou poder de ser professor.* (PROFESSOR 24). *Também salientaram: tento sempre me colocar junto a eles e não à frente* (PROFESSOR 23); e que o professor deve se posicionar no lado do outro, de alguém que não teve toda a experiência dele, de alguém mais jovem, ou não. [...] *o professor deve tentar se colocar na posição deles e pensar que tipo de bagagem essas pessoas trazem.* (PROFESSOR 19).

Esses depoimentos enfatizam o respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola e nos remetem a Freire (1996, p. 33), que argumenta que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.”

As expressões dos respondentes reforçam a ideia de que o professor que se preocupa com o ensino que desenvolve, e deseja que seus alunos aprendam, deve reconhecer que o aluno, ao ingressar na universidade, traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória escolar. Como afirma Zabalza:

Os alunos aprendem por meio de um processo que vai enriquecendo progressivamente os conhecimentos que já tinham. Não se parte do nada; na universidade menos ainda. Ela recebe



indivíduos com uma bagagem de conhecimentos e experiências muito grande, motivo pelo qual superam todos os níveis do processo escolar. Isso não quer dizer que eles não continuem apresentando pontos fortes e fracos quanto a seus conhecimentos, mas neste momento começa seu processo de aprendizagem universitária, retomando o que já têm e enfrentando aquilo de que carecem. Não se abre, nesse sentido uma etapa nova e separada das anteriores: os alunos continuam sua formação em um novo contexto, com um novo marco de exigências e expectativas. (ZABALZA, 2004, p. 195).

Complementarmente a isso, destacamos as expressões de nossos entrevistados quando disseram que [eu] *respeito a construção de cada sujeito e a história que cada um traz de si* (PROFESSOR 27); ou: *Tento [...] permitir uma troca de conhecimentos e não a transmissão de saberes*. (PROFESSOR 23). Podemos ler, nessas falas, que esses professores percebem que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Outro professor referiu que *Eles [os alunos] têm espaço para suas manifestações, reivindicações, opiniões e eu também*. (PROFESSOR 18). Percebemos que o professor compreende a sala de aula como um espaço de aprendizagem, estimulando a exposição das concepções e compreensões dos alunos sobre o conteúdo. A esse respeito, Zabalza ensina:

Aprender é conversar: recriamos nosso próprio discurso à medida que interagimos com o discurso alheio, ou seja, o que os outros dizem ou fazem modifica o que eu mesmo digo ou faço; caso contrário, isso não seria um diálogo em que cada um intervém sem considerar o que o outro diz e sem mesmo considerar o que dissemos em fases anteriores da conversa, agindo à margem das condições que o próprio contexto determina. A aprendizagem, desse modo, é um processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas. (ZABALZA, 2004, p. 194).

Há indícios de que a aula desenvolvida por esse professor e seus alunos é uma aula dialógica — entendida na perspectiva freiriana — onde os conhecimentos e a voz dos alunos são valorizados e o professor não se assume como detentor de todo o conhecimento.



Ainda em relação aos aspectos acadêmicos foi possível perceber distintas expressões, mas que convergem para o cuidado com o conhecimento que é preciso ser ensinado. Dizem eles: *não é por ser professor que a gente vai dominar o conhecimento. Ninguém domina o conhecimento inteiro, nunca. Quanto mais a gente estuda mais a gente sabe e mais a gente sabe o quanto a gente não sabe* (PROFESSOR 9); *ou o professor é também estudante, essa é uma condição para construir o saber.* (PROFESSOR 25). Revelam que o professor, assim como o aluno, é um sujeito que aprende. Entretanto, mesmo que o professor expresse que “ninguém domina o conhecimento inteiro”, é possível inferir que ele se percebe responsável por parte do conhecimento que precisa ensinar aos alunos. Também é possível afirmar que, em um contexto de sala de aula, a aprendizagem é resultado de um processo vinculado ao ensino e, portanto, ao professor que o desenvolve.

O professor que reflete sobre o que faz muda seu pensamento e suas ações frente aos alunos, reelabora sua maneira de ensinar e aprender. Como explica Gimeno Sacristán (1995, p. 76), “[...] o professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa.” Nessa perspectiva, a sensibilidade para esse processo de reflexão possibilita que o professor entenda sua condição docente como permeada por um constante processo de aprendizado e de reconstrução das práticas educativas, o que o instiga a buscar novas formas de pensar e agir a partir das diversas situações vivenciadas no ambiente universitário.

Os professores iniciantes colaboradores da pesquisa apontaram ainda alguns desafios no que se refere aos aspectos acadêmicos das relações professor e estudantes. O mais expressivo foi a falta de comprometimento dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem. Eles gostariam que *os alunos fossem mais motivados, mais interessados em aprender, tivessem mais questões, estudassem mais, lessem mais* (PROFESSOR 6); *e Hoje a minha dificuldade é o desinteresse dos alunos [...] A minha principal decepção é essa, de não ver alunos centrados [...] Eles não conseguem ter foco.* (PROFESSOR 10).

Revelaram que, por vezes, os alunos mostram-se desinteressados e desmotivados. Esse é um desafio que o professor enfrenta, o de chamar a atenção ou cativar o aluno para participar do processo de ensino e aprendizagem.



A trajetória educativa dos alunos, muitas vezes, foi calcada em processos reprodutivos do conhecimento e, para alguns, a memorização dos conteúdos foi prática recorrente. Poucas vezes, possivelmente, tenham sido estimulados a uma participação e protagonismo no próprio processo de formação. É fundamental destacar o importante papel do aluno em seu próprio aprender, seja porque ao se sentir protagonista melhora seu rendimento, seja porque ele intervém como causa próxima de sua própria aprendizagem, algo que é impossível de substituir pelas estratégias de ensino. (ZABALZA, 2004).

Ao ingressarem na universidade, os alunos carregam essas representações de aula e de posicionamento, permanecendo “passivos” à espera do conteúdo a ser explanado pelo professor. Se os professores não se dispuserem a romper com essa perspectiva e seguirem apenas expondo os alunos aos conteúdos, estes se manterão pouco ativos, esperando pelo conhecimento pronto e acabado. Considerar que os alunos não são os únicos responsáveis por sua aprendizagem não significa isentá-los de um papel ativo na construção dessa aprendizagem.

A aprendizagem é um processo complexo e compartilhado. O estudante tem um papel fundamental nesse processo, pois organiza os conteúdos, processa-os e constrói com os professores os conhecimentos que lhes possibilitam agir a partir do apreendido.

Também não podemos deixar de considerar que os alunos, ao ingressarem na universidade cada vez mais cedo, talvez não tenham a maturidade necessária para fundamentar a sua escolha profissional. Esses aspectos possivelmente incidem sobre a sua falta de interesse e motivação em sala de aula.

Um dos possíveis caminhos para a superação do desafio de motivar os alunos pode ser o que Fernandes (2008) denomina de pedagogia de vínculos, que consiste no comprometer-se com o outro e ele consigo mesmo, ou seja, o professor se compromete com o ensino visando à aprendizagem do aluno e este se compromete com sua aprendizagem.

Para tanto, é importante e interessante que se proponha em aula atividades que façam sentido para as vidas dos alunos – e aqui novamente o diagnóstico das experiências vividas e dos saberes construídos pelos alunos é fundamental, especialmente no início das atividades do semestre. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 234) enfatizam que, mesmo que se tenha de adiar o início das atividades do semestre, é necessário identificar e trabalhar sobre



as necessidades detectadas com os alunos. De acordo com as autoras, “[...] diagnósticos simples aplicados como atividades e corrigidos coletivamente, na própria sala de aula, podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente.” Nessa oportunidade, professores e alunos podem intensificar sua aproximação e construir coletivamente um contrato de (co)responsabilização pela aprendizagem.

Outro aspecto envolvido na pesquisa tomou as relações pessoais envolvendo professor e estudantes como um elemento chave na construção da docência. Veiga afirma que para “[...] o professor concretizar seu ato de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é uma dimensão indispensável, uma vez que emoções, interesses pessoais, sonhos permeiam toda a relação pedagógica.” (VEIGA, 2006, p. 24).

A maioria dos professores iniciantes colaboradores desta pesquisa mencionou ter uma boa relação com os estudantes, sem conflitos ou problemas. Um professor lembrou que as relações podem exigir algum tempo e investimento. *Esta relação nunca é tão boa no início. Acho que a primeira impressão não é das melhores. A relação tende a ser ótima ou excelente com os estudantes e turmas que tenho um contato maior, ou seja, uma relação mais longa.* (PROFESSOR 26). Esse professor reconhece que uma boa relação entre professor e alunos requer aproximação, requer conhecer o educando, sua realidade. Ele reconhece também que essa boa relação não é instantânea, é um processo de conquista. Para outros, foi complexo definir a intensidade e características dessa relação.

Talvez essa seja uma condição própria do professor iniciante, que tem de modular a proximidade necessária com a autoridade que gostaria de exercer. Um deles afirmou: *Eu acho que a relação é boa. Não é muito uma relação de amizade. Eu não tenho essa proximidade muito grande com eles [...] Eu acho a minha relação aberta e boa, mas sem muita proximidade, é uma coisa minha, de personalidade mesmo.* (PROFESSOR 6). Entendemos, a partir de Libâneo (1993), que o professor aproxima-se dos alunos, mas não quer que sua relação com os mesmos se caracterize como uma “relação maternal ou paternal”, ou seja, ao mesmo tempo que estabelece vínculos e aproximações com os alunos, não quer ver perdidos o respeito e sua autoridade, enquanto qualidades intelectuais, morais e técnicas.



Outros professores destacaram aspectos emotivos, de amizade, de bem-estar quando falaram de suas relações com os alunos: *tento sempre buscar com que os espaços em sala e fora de sala, sejam prazerosos, instigantes e dialogados* (PROFESSOR 27); ou: *[percebo nessa relação a] necessidade do humor, da ironia, da crítica, da amizade* (PROFESSOR 22); ou ainda: *Eventualmente gosto de fazer uma brincadeira, que é para dar uma descontraída.* (PROFESSOR 1). Esses professores, possivelmente, sentem-se realizados, satisfeitos, felizes com o ensino que desenvolvem e com as relações que estabelecem com seus alunos. Conseguem exercitar a condição que aponta Freire (1996) quando propõe que ensinar exige alegria, ensinar exige criticidade, ensinar exige querer bem aos educandos. Também Veiga colabora na mesma direção:

Ensinar como um ato afetivo se expressa por meio de elos da afetividade, que favorecem uma troca entre professor e os alunos. Vivenciar um ensino permeado pela afetividade significa o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno [...] para o professor desempenhar sua função de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos. [...] Isso conduz à afetividade saudável, necessária ao convívio e à redução da tensão. (VEIGA, 2006, p. 22-23).

Chamamos atenção, também, para o fato de os professores iniciantes, muitas vezes, mencionaram a necessidade do diálogo, de ouvir os alunos. Esse aspecto converge com os apontamentos de Freire (1996) quando este pondera que ensinar exige saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo. A presença do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem também nos remete à amizade, à compaixão, à compreensão do outro, ao reconhecimento de que são seres humanos os sujeitos desses processos, portanto detentores de sentimentos e de carências. (FERNANDES, 2008). Certamente, essa condição exige saberes próprios da docência, da natureza do trabalho do professor.

No caso dos iniciantes, é comum haver uma proximidade de idade e de tempo escolar com os alunos, como destacou um professor: *Tenho uma relação muito boa com os estudantes, talvez por não estar muito longe deles, tanto na idade quanto em tempo como docente. Também era aluno há não muito tempo atrás, o que faz com que eu entenda bem suas angústias, inseguranças,*



anseios e comportamentos. (PROFESSOR 24). Esse professor iniciante, como todos os outros colaboradores deste estudo, não tiveram uma preparação ou formação específica para ser professor, mas todos revelaram que as muitas horas de observação como estudantes contribuíram para a construção de suas referências acerca do ensino e lhes ajudam a interpretar suas experiências. (GARCIA, 2009). Freire também realça esse aspecto ao mencionar:

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. (FREIRE, 1996, p. 100).

Por outro lado, esse mesmo fator de proximidade de idade e de tempo escolar entre professor e alunos pode ser um desafio. *Minha maior dificuldade, no início, era lidar com os alunos mais velhos do que eu, com mais experiência de vida e posições menos flexíveis. A proximidade de idade entre eu e eles ora é facilidade ora dificuldade na relação.* (PROFESSOR 23). Percebemos que as interações estabelecidas entre esses sujeitos não estão livres de conflitos ou tensões.

170

Professores iniciantes avaliando a preparação para a docência recebida em Programas de Pós-Graduação

Foi importante, no prosseguimento da investigação, entender como os professores universitários iniciantes percebiam então a preparação⁵ que tiveram para a docência, frente aos desafios mencionados.

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são o lugar procurado por profissionais que pretendem ingressar na carreira do magistério superior para se qualificarem para a docência, em concordância com o que apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 1996). Ao mesmo tempo que cumprem o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, satisfazem a necessidade de conhecimentos específicos ligados à sua futura área de atuação como docentes. No entanto, esses programas possuem sua base na dimensão da pesquisa



e em um recorte específico da área do conhecimento sem, em geral, preocuparem-se com os saberes próprios da docência. Essa condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério superior careça de base formativa no que se refere aos conhecimentos profissionais para a docência.

Nossos respondentes perceberam que sua formação na pós-graduação se dirigiu à pesquisa, havendo pouca preocupação com a docência e com o enfrentamento das complexidades da aula universitária. Ainda que não generalizada essa foi uma crítica recorrente e, portanto, aponta para uma condição que merece atenção. Disse-nos um entrevistado que *o desafio da prática docente não é nem de longe abordado em programas de pós-graduação, pelo menos da área da qual vim. Trabalhamos pesquisa e publicação de teses e artigos. Em minha opinião, há um buraco enorme nessa formação.* (PROFESSOR 24). Outro docente deu o seguinte depoimento: *concordo que a pós-graduação stricto sensu pode ser um dos lugares da formação do professor universitário. No entanto, tomando meu exemplo, não foi. O tempo cruelmente escasso para desenvolvimento da pesquisa, sequestrado por um sistema nacional que 'atesta qualidade da pós-graduação' por quantidade de trabalhos publicados, leva os futuros professores a tomar um único caminho, sem escolhas, como em um regime totalitário.* (PROFESSOR 25).

A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto muito específico e regulado. Zabalza (2004) argumenta que as competências e qualidades profissionais para o ensino e para a pesquisa são diferentes. Para o autor, o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

Reconhecemos a pesquisa como parte substancial da docência superior, porque ajuda os professores a pensar e a compreender o conhecimento como relativo e em movimento. A pesquisa é fundamental para subsidiar o processo de construção do conhecimento, para organizar o currículo e as áreas de estudo, de modo que no diálogo da empiria com o sistematizado sejam criadas condições para novas construções que superem o instituído. A universidade, no entanto, vem atribuindo um maior status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Fez com que o ensino se transformasse em uma atividade secundária dos docentes. Muitas vezes, na universidade se aceita que pesquisar constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade



para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam nos campos científicos. Em contrapartida, essa argumentação é fraca se analisada sob a ótica do ensino. (CUNHA, 2011).

A universidade estaria cumprindo com uma parcela de sua função – no que diz respeito à pesquisa – se o docente fosse orientado para produzir conhecimento através desta, buscando o equilíbrio entre o conteúdo social e a excelência acadêmica, com um claro comprometimento com a elevação das condições de vida da população, em integração com o entorno social onde se situa.

Em suma, os entrevistados mostraram preocupação em relação à formação pedagógica, pois, nos seus cursos de mestrado e/ou de doutorado, não tiveram oportunidades de discutir o ensino. Afirmaram que esses cursos estão muito voltados para a formação do pesquisador e pouca ou nenhuma preocupação é vislumbrada no sentido da preparação do professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Explicaram que seus cursos de graduação foram balizados na perspectiva técnica e, posteriormente, a pós-graduação foi alicerçada na investigação de problemas muito específicos – aspectos esses que limitaram significativamente sua prática pedagógica.

É possível inferir, a partir das respostas dos entrevistados, que não existiu também a preocupação em relacionar ensino e pesquisa nos cursos de pós-graduação que fizeram. Essa condição fez com que, conseqüentemente, não encontrássemos nas respostas dos professores iniciantes a relação entre ensino e pesquisa desenvolvida em suas práticas pedagógicas.

Conclusões

Uma das conseqüências da expansão do ensino superior no Brasil foi a contratação de um corpo docente constituído na sua maioria de recém-doutores e/ou mestres que realizaram sua formação acadêmica e, imediatamente, ingressaram na carreira docente. Mais do que nunca, a seleção dos docentes está privilegiando a titulação e a produção acadêmica dos candidatos.

Essa foi uma das premissas que nos impulsionaram a desenvolver um estudo com o objetivo de compreender, através das expressões de professores iniciantes, a relação que os mesmos têm com os alunos quando se inserem na



carreira universitária e a percepção sobre sua preparação para a docência. O percurso investigativo possibilitou a compreensão dos processos vivenciados pelos docentes e favoreceu inferências sobre a realidade que analisamos.

Mesmo assumindo que os achados são sempre provisórios, é possível reafirmar a condição da complexidade da docência. Nossos interlocutores perceberam que a preparação para a docência universitária exige mais do que o aprofundamento teórico de sua especialidade e enfatizaram que essa preparação não acontece em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Observamos que os professores, ao fazerem sua formação em programas de pós-graduação, de modo geral construíram uma competência técnico-científica em alguma especificidade de seu campo de conhecimento, mas pouco avançaram rumo a uma visão pedagógica mais ampla, necessária para sua inserção e desenvolvimento profissional.

Julgamos importante ressaltar que os professores iniciantes, talvez pela pouca diferença de idade entre eles e seus alunos, preocupam-se em estabelecer sua autoridade docente frente aos estudantes, mas se mostram atentos e sensíveis em relação às exigências complexas que se fazem presentes na relação professor-aluno e ao (re)conhecimento das realidades onde desenvolvem suas práticas pedagógicas. Não deixaram de reconhecer e enfatizar que encontram dificuldades para mobilizar seus alunos para viver os processos de ensinar e aprender de forma mais autônoma, entretanto empenham-se para que aconteça esse processo.

É possível inferir que os cursos de pós-graduação, que, de acordo com a LDB/96, são responsáveis pela preparação dos professores universitários, têm priorizado o desenvolvimento de pesquisas e pouco ou nada têm oferecido ao pós-graduando em termos de preparação para a docência. Mesmo que não intencionalmente, reproduzem a situação em que as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, perpetuando a ideia de que, para ser professor do ensino superior, basta ser bom pesquisador.

Essas conclusões não têm a intenção de tornarem-se verdades, porém entendemos que são apontamentos que podem contribuir com o conhecimento na área da pedagogia universitária e estimular outros estudos nessa direção.



Notas

- 1 Estamos nos referindo à formação necessária para o profissional de diferentes áreas de atuação e de pesquisa exercer a docência, sem negar, com isso, a importância e necessidade dos conhecimentos específicos de sua área.
- 2 A amostra ficou assim distribuída: 9 (nove) professores da UFPel, 6 (seis) professores da UNIPAMPA, 6 (seis) professores da UNISINOS e 6 (seis) da UFPR – Setor Litoral. Os professores entrevistados assinaram o termo de consentimento. Optamos por não identificá-los no texto.
- 3 Foram entrevistados docentes com formação básica nos Cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia.
- 4 Tradução nossa.
- 5 Conforme Lei 9.394/96, Artigo 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (grifo das autoras).

Referências

174

BARDIN, Laurence. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Censup: Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

CUNHA, Maria. Isabel da. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. A procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, Papirus, 2008.

EDITORIAL. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 2, 10 nov. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.



GARCIA, Carlos Marcelo. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado: **Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado**, Granada (España), v. 13, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PROFESSOR 1. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 2. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 3. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 4. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 5. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 6. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 7. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 8. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 9. **Entrevista oral**. Pelotas (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 10. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 11. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 12. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 13. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 14. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 15. **Entrevista oral**. São Leopoldo (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 16. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 17. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 18. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 19. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 20. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.



PROFESSOR 21. **Entrevista oral**. Jaguarão (Rio Grande do Sul), out. 2010.

PROFESSOR 22. **Entrevista oral**. Matinho (Paraná), out. 2010.

PROFESSOR 23. **Entrevista oral**. Matinhos (Paraná), out. 2010.

PROFESSOR 24. **Entrevista oral**. Matinhos (Paraná), out. 2010.

PROFESSOR 25. **Entrevista oral**. Matinhos (Paraná), out. 2010.

PROFESSOR 26. **Entrevista oral**. Matinhos (Paraná), out. 2010.

PROFESSOR 27. **Entrevista oral**. Matinhos (Paraná), out. 2010.

RIOS, Terezinha de Azevedo. A dimensão ética da aula ou o que fazemos com eles? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, Papyrus, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

176

Profa. Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet
Universidade Federal de Pelotas | Rio Grande do Sul
Departamento de Ensino
Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: Formação de professores
E-mail | biazanchet@gmail.com



Profa. Ms. Nadiane Feldkercher
Universidade Federal de Pelotas | Rio Grande do Sul
Estudante do curso de Doutorado em Educação pela
Bolsista | CAPES | PDSE
Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: Formação de professores
E-mail | nadianef@gmail.com

Profa. Dra. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza
Universidade Federal de Pelotas | Rio Grande do Sul
Grupo de Pesquisa Pedagogia Universitária: Formação de professores
E-mail | bitisamascarenhas@hotmail.com

Recebido 26 set. 2013

Aceito 19 dez. 2013

Aritmética e geometria nos anos iniciais: o passado sempre presente

Arithmetic and geometry in elementary school: the past always present

Maria Célia Leme da Silva
Wagner Rodrigues Valente
Universidade Federal de São Paulo

Resumo

O texto analisa as mudanças na Matemática ensinada, no que hoje se denomina Ensino Fundamental I, e expõe resultados de investigações que vêm sendo realizadas por um grupo nacional de pesquisadores, voltados para a educação matemática em perspectiva histórica. Adota como referencial teórico-metodológico estudos voltados para a História Cultural a partir de autores como Roger Chartier. O estudo ainda considera as pesquisas no âmbito da história das disciplinas escolares, levando em considerações as análises empreendidas por André Chervel. Como base empírica da pesquisa, são considerados documentos como programas de ensino, livros didáticos, manuais pedagógicos. Os resultados da análise histórica sobre a Aritmética e Geometria presentes nos ensinamentos dos anos iniciais permitem problematizar e ressaltar a importância da história da educação matemática na formação de professores.

Palavras-chave: Educação matemática. Aritmética. Geometria.

Abstract

The paper analyzes the changes in mathematics taught in what is known today as elementary school, and presents the results of investigations that have been carried out by a national group of researchers focused on mathematics education in historical perspective. Adopts as a theoretical and methodological studies on the Cultural History from authors such as Roger Chartier. The study also considers the research into the history of school subjects, taking into consideration the analyzes undertaken by André Chervel. As empirical research, documents are considered as curriculum, textbooks, teaching manuals. The results of the historical analysis of the Arithmetic and Geometry emphasize the importance of the history of mathematics education in teacher training.

Keywords: Mathematics education. Arithmetic. Geometry.



Considerações iniciais

Este texto tem por objetivo contribuir com as reflexões acerca da educação matemática nos anos iniciais escolares. O trabalho remete a uma discussão aprofundada sobre as mudanças da Matemática ensinada nos anos iniciais escolares. O estudo das transformações dos saberes escolares, ao longo do tempo, é objeto da história das disciplinas, campo relativamente novo. Assim sendo, o texto analisa as mudanças na Matemática ensinada, no que, hoje, se denomina Ensino Fundamental I, e expõe resultados de investigações que vêm sendo realizadas por um grupo nacional de pesquisadores, voltados para a educação matemática em perspectiva histórica. Os resultados obtidos dessa análise, de outra parte, desde logo, são confrontados com a seguinte questão: A que serve, para o professor que ensina matemática, os resultados da produção científica sobre história da educação matemática? Para responder a essa questão, é frequente o uso de uma já velha retórica, construída pelos historiadores, mencionada por Roger Chartier (1997), e apropriada por muitos pesquisadores da história da educação matemática. Diz ela: O professor, conhecendo a história da educação matemática, compreenderia o estágio atual de seu ofício. Ou, de modo mais simples: a história da educação matemática é importante para entender os problemas do presente... Tais assertivas não deixam de ser um canto da sereia, numa área onde a necessidade de resolver problemas imediatos, tende a absorver, tão somente, propostas de cunho extremamente pragmático. Via de regra têm validade os projetos que apontem, sem mediações, para a melhoria do ensino e aprendizagem da Matemática escolar. A eles, o crédito de relevante é dado sem delongas. Daí, a justificativa retórica de que a história da educação matemática serviria para a compreensão dos problemas presentes... Mas, como diz Chartier, isso não se dá dessa forma. Não há uma transmissão direta, linear, do passado para o presente. A história não é regida por leis de causa e consequência. Então, para que serve a história da educação matemática ao professor que ensina matemática? Qual seria a importância de discorrer e expor resultados de pesquisas sobre as mudanças da matemática escolar presente nos anos iniciais escolares, desde priscas eras?

Junta-se aos resultados das pesquisas sobre história da educação uma explicação menos pragmática, mais elaborada e de difícil instrumentalização.



O trabalho do historiador da educação matemática refere-se àquele de construção de ultrapassagens de relações ingênuas, míticas, românticas e memorialísticas sobre as práticas do ensino de matemática realizadas noutros tempos. A utilidade de sua produção – cujo resultado é uma história da educação matemática – é a de considerar que um professor que ensine matemática que mantenha uma relação a-histórica com os seus antepassados profissionais possa, com a apropriação dessa história, se relacionar de modo menos fantasioso e mais científico com esse passado. Isso deveria contribuir para uma reflexão e atuação sobre as suas práticas cotidianas de forma diferenciada, que passam a ser realizadas de modo mais consistente.

As considerações expostas acima, sobre a relevância da história da educação matemática para o professor que ensina esse saber, evidentemente, constituem uma aposta no devir, cujo cerne ancora-se no princípio de que mais conhecimento implica melhores práticas de ensino: a alteração da relação que o professor de matemática tem com o passado profissional de seu ofício leva, assim, a uma mudança de qualidade de suas práticas na realidade presente.

Ao tomar conhecimento da história da educação matemática, o professor de matemática beneficia-se daquilo que é o núcleo do trabalho do historiador, que, no dizer de Chartier, inscreve-se nas profecias sobre o futuro, por mais estranho que isso possa parecer:

Para situar melhor as grandezas e misérias das transformações do presente, talvez seja útil apelar para a única competência de que podem vangloriarem-se os historiadores. Têm sido sempre lamentáveis profetas, mas, às vezes, ao recordar que o presente está cheio de passados sedimentados ou emaranhados, puderam contribuir com um diagnóstico mais lúcido das novidades que seduziram ou espantaram os seus contemporâneos. (CHARTIER, 2008, p. 15, tradução nossa).

As *representações*¹, construídas por matemáticos e experts em diferentes tempos históricos sobre a matemática que deveria ser ensinada nas escolas, circulam no meio educacional. Dessas representações, fazem os professores, as suas apropriações, construindo novas representações. Serão elas – as representações elaboradas pelos professores – as responsáveis por guiar práticas que irão dar significado às ações didático-pedagógicas dos mestres em sala de aula. O conhecimento dessas representações sobre o passado da



educação matemática deve possibilitar a realização de práticas de ensino e aprendizagem de melhor qualidade em tempos presentes. Nessa direção o passado não deve ser algo a ser esquecido ou idealizado de modo ingênuo, anacrônico. Muito ao contrário: o passado deve estar sempre presente. Assim sendo, este estudo intenta apresentar resultados de pesquisa sobre as transformações sofridas pela Aritmética e pela Geometria, ao longo do tempo, como modo de melhor referenciar propostas para o ensino atual desses saberes, que são ensinados nos primeiros anos escolares.

Sobre o cálculo, a aritmética dos anos iniciais

No cotidiano de nossas vidas, temos necessidade de fazer cálculos, aproximações, comparações e tantas outras atividades diretamente ligadas ao trabalho com números. A aquisição desses processos é diferente para as pessoas escolarizadas e para aquelas que não passaram pelo ensino formal. E, além disso, o uso dos números no dia a dia se dá de modo diverso nesses dois casos. Assim, é possível dizer, desde logo, que há uma Aritmética aprendida na vida comum – entendida como a necessidade criada historicamente de aritmetizar a realidade; e, uma *Aritmética escolar* – fruto também histórico dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

181

Sobre a aritmetização da realidade

Noutros tempos, os primeiros anos escolares eram chamados de escola de primeiras letras ou escola do ler, escrever e contar. O “contar” traz a referência do conhecimento matemático (aritmética) presente desde as primeiras lições escolares. Escrever, ler e contar guarda muito mais semelhanças do que comumente pensamos, e, talvez, por isso mesmo, possam ser tratados como sendo as primeiras letras. De fato, essas habilidades, igualmente, operam com sistemas simbólicos e tais sistemas representam convencionalmente realidades abstratas por meio de signos concretos, permitindo combinações e transformações geradoras de novos sentidos ou novos fatos. (MORAIS, 2011).

As palavras, incluindo as palavras de algarismos, são símbolos culturais arbitrários. Cada uma reúne e condensa, num pequeno objeto mental, diferentes informações e, sobretudo, segmenta a continuidade inerente às



representações analógicas pré-verbais. Aquilo a que chamamos habitualmente aprendizagem da leitura e da matemática, ou mais restritamente da aritmética, é, respectivamente, a aprendizagem de sistemas de representação simbólica de fonemas e de quantidades numéricas. (MORAIS, 2011).

Vistas as semelhanças, em termos amplos, dos saberes fundamentais presentes na escola de primeiras letras, entendemos a razão por que a Aritmética faz parte, de modo incontestado, dos ensinamentos escolares e, em especial, dos primeiros anos. Qual o sentido de sua existência nos currículos escolares? A sua particularidade? A explicação para isso reside na importância em nos apropriarmos da Aritmética como uma forma de agir na realidade que nos cerca. Assim, a justificativa é válida, por certo, para muitas outras rubricas escolares. É, portanto, imperioso tratar da contribuição da Aritmética, de modo específico. Assim, em termos mais precisos, cabe-nos dizer que a Aritmética liga-se à nossa necessidade de aritmetizar o real, isto é, aritmetizar situações da realidade da vida:

A aritmetização e a matematização das situações consistem em elaborar representações simbólicas quantificadas do real e depois em operar (seguindo regras precisas) sobre estas quantificações, para que os resultados das operações (aritméticas) efetuadas sobre as representações simbólicas forneçam uma aproximação aceitável (cujo desejável grau de adequação, para, além disso, terá sido fixado) dos resultados que seriam efetivamente obtidos pela aplicação no real de ações correspondentes às transformações simbólicas (acréscimos, decréscimos, repartições etc.). (FAYOL, 2010, p. 13).

Desse modo, achamos possível através da Aritmética (um sistema de símbolos e de regras) calcular resultados que podem e devem estar relacionados com o que esperamos encontrar no mundo real. Assim, se Joãozinho tem 25 figurinhas para completar o seu álbum de 100, não será preciso folhear o álbum, e contar uma a uma, para verificar se ali estão 75. Basta que sejam utilizados os símbolos 100 e 25, e uma operação (subtração) que se irá obter a quantidade esperada.

Por trás da simplicidade do exemplo mencionado está uma longa marcha da vida humana que chega à época moderna. Assim é que o processo de interagir com a realidade, visando aritmetizá-la, tem origem distante:



As origens deste *processus* devem procurar-se na cultura árabe, no seu gosto pela formalização à experiência sensível, na preocupação de transformar o real físico e de apreender o sentido profundo dessa transformação. Para o árabe, ao invés do pensamento filosófico grego que considerava a natureza como algo não passível de medida exata, tudo é medida, rigor e precisão. Esta visão contaminou a cultura cristã e todo o esforço vai orientar-se no sentido da compreensão profunda do número e da sua racionalidade. Arimetizar o real, ou melhor, desenvolver técnicas de cálculo em conexão com as transformações do mundo sensível, na linha do qual se encontram as tentativas para arimetizar a própria álgebra, eis a atitude que atravessa toda a Idade Média europeia como preocupação obsessiva. (ALMEIDA, 1994, p. 169-170).

A aritmetização do real, em sentido lato, é elemento da vida cotidiana das pessoas (crianças, adolescentes ou adultos). Todos nós nos defrontamos, a todo tempo, com situações que nos exigem comparações, trocas, compras, medidas etc. Essas situações variam em complexidade. A vida do dia-a-dia leva adultos, adolescentes e crianças a incorporarem rotinas que lhe são úteis para a resolução de problemas ligados às suas necessidades imediatas. Atentemos para o seguinte exemplo:

Freguês: Quanto é um coco?

Vendedor: Trinta e cinco.

Freguês: Quero dez cocos. Quanto é dez cocos?

Vendedor: (Pausa) Três são 105, com mais três é 201. (pausa) Tá faltando quatro. É ... (pausa) 315 ... parece que é 350. (CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988, p. 32).

O processo de utilização de elementos aritméticos permite que possamos resolver uma gama maior ou menor de problemas, a depender das situações e necessidades da cultura em que vivemos. É preciso atentar, no entanto, que a aritmetização da realidade, a partir das necessidades da vida cotidiana, é processo muito rico, porém limitado. Por certo, o mesmo jovem vendedor de cocos levado a uma situação diversa da que está imerso não teria respostas satisfatórias para problemas aritméticos de natureza diferente daquela que mantém a sua própria subsistência. Assim, a vida fora da escola ensina cálculos, mostra-nos situações de confronto em que se desenvolvem rotinas para arimetizar a realidade, mas essas habilidades adquiridas e interiorizadas



não são suficientes para a construção da autonomia daquele que precisa avaliar e fazer julgamentos das mais diversas situações que poderá enfrentar ao longo de sua existência. Há, dessa forma, a necessidade da aprendizagem da Aritmética na escola.

A aprendizagem da Aritmética escolar envolve um distanciamento da realidade imediata, do cotidiano em que estão imersos crianças, adolescentes e adultos, de seus problemas rotineiros que envolvem uma aritmetização do real, para a posse de símbolos e regras para com eles poder operar.

Sobre a aritmética escolar

Diferentemente do que ouvimos comumente, o ensino escolar da Aritmética não se organiza por situações práticas encontradas no dia a dia das pessoas. Não é pela coleção de situações reais como a da venda de cocos, da compra de mercadorias no supermercado, do troco na passagem de ônibus etc. que está estruturado o conjunto de conhecimentos aritméticos a ser ensinado nas escolas:

[...] ao contrário das formações profissionais que prevalecem durante muito tempo, a escola não tem como objetivo a aprendizagem de aptidões imediatamente passíveis de serem exploradas na vida corrente. Pelo contrário, inscreve-se numa perspectiva a longo prazo que procura dotar os indivíduos de conhecimentos e de saberes gerais que lhes permitam uma adaptação cognitiva e social a situações complexas, afastadas no tempo, largamente desconhecidas e móveis, tanto mais que a expectativa de vida aumenta. Segue-se que os ensinamentos têm necessariamente um caráter abstrato, já que visam a flexibilidade, a generalização e a integração em curricula que comportam progressões a longo prazo. Assim, a preocupação de ensinar as operações aritméticas (adição, subtração etc.) e não simplesmente procedimentos de resolução associados às ações (juntar, retirar) afasta o ensino escolar das formações que visam a aquisição de saberes imediatamente eficazes e utilizáveis. (FAYOL, 2010, p. 18).

Na escola, nos processos didáticos e pedagógicos, a Aritmética torna-se Aritmética escolar. Para além do sentido matemático do corpo de símbolos e operações com eles a serem realizadas, a Aritmética escolar resulta no



produto de um diálogo secular entre os mestres e seus alunos, um código entre duas gerações, que lenta e minuciosamente, é elaborado em conjunto, de modo que uma das gerações possa transmitir à outra, uma cultura determinada. (CHERVEL, 1990). Essa perspectiva está descrita em um texto do historiador da educação André Chervel, que vem constituindo referência fundamental para o estudo das disciplinas escolares. Esse pesquisador traz contribuição fundamental, com base em suas pesquisas sobre a gramática escolar francesa, à análise dos conteúdos escolares. Chervel, de modo original, analisa, historicamente, as relações entre ciência, pedagogia e as disciplinas escolares. Para Chervel, a forma consagrada de tratamento dos ensinamentos escolares pode ser sintetizada, considerando-se que:

Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latina da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Contrapondo-se a essa concepção comum, os estudos de Chervel apontam a originalidade das produções escolares, em termos de elaboração das disciplinas. Elas são o resultado histórico do que a escola produz ao longo dos séculos de sua existência. E, mais: ajunte-se a isso, uma verdadeira revolução epistemológica na forma de analisar os conteúdos escolares. O tema surge quando o autor aborda as relações entre ciência, pedagogia e disciplinas escolares. A concepção comum existente sobre os ensinamentos escolares, mencionada anteriormente, ancora-se, igualmente, num modo clássico de perceber a pedagogia: um lubrificante que age sobre os conteúdos produzidos pela comunidade científica, de modo a vulgarizar a ciência para crianças e adolescentes. Tratar-se-ia de uma metodologia, de modos de trabalhar os conteúdos de maneira a que pudessem ser ensinados. Segundo tal visão, de um lado estão os conteúdos científicos e, de outro, os métodos. Em suma: Ciências apartadas da Pedagogia.



No entanto, o trabalho de André Chervel rompe com essa perspectiva na medida em que alerta para o fato de que:

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo; aquele que transforma os ensinos em aprendizagens. (CHERVEL, 1990, p. 182).

A construção do conhecimento escolar é também explicada pelo pesquisador Thomas Popkewitz. Esse autor faz uso da metáfora da alquimia, para analisar o significado dos saberes presentes na escola. O autor, de modo semelhante a André Chervel, traz a Pedagogia para o centro das atenções:

A pedagogia pode ser pensada como análoga à metalurgia medieval que procurou converter metais comuns em ouro. Uma conversão mágica ocorre à medida que o conhecimento acadêmico é conduzido para o espaço do ensino. Os princípios governadores da alquimia já não são os da matemática ou da ciência mas os da pedagogia. A focalização na comunicação das crianças e a seleção do conteúdo curricular ajustam-se à organização dos níveis escolares, dos horários das turmas, e aos modelos do desenvolvimento das crianças para o ensino primário e secundário. A alquimia é uma parte necessária do ensino. A pedagogia traduz o conhecimento acadêmico para o mundo do ensino. Porque as crianças não são matemáticos nem historiadores, as ferramentas de tradução são necessárias para a instrução. (POPKEWITZ, 2011, p. 92).

Para além de utilizar a metáfora, Thomas Popkewitz elabora um corpo de explicações visando evidenciar que práticas atuais conjugam-se para a transformação de "metais comuns em ouro", ou a Matemática em Matemática escolar. Do ponto de vista do autor, essas práticas envolvem:

(a) uma re-imaginação da matemática na pedagogia; (b) a psicologia como o 'olho' pedagógico; (c) a resolução de problemas como um mecanismo de organização para classificar e governar a criança; (d) fabricar a criança que resolve problemas como uma espécie humana para intervenções pedagógicas; e (e) investigar na sala de aula 'comunidades' e processos de comunicação que



relacionam a auto realização pessoal com as capacidades públicas ou coletivas. (POPKEWITZ, 2011, p. 100).

Constatamos, assim, nesta breve menção aos estudos de André Chervel e Thomas Popkewitz, que a Pedagogia exerce papel central na produção dos saberes escolares. Tal constatação leva ao interesse de analisar as suas transformações em face das mudanças pedagógicas. Em específico, para o que cabe a este texto, vale perguntar, neste ponto da discussão: como a matemática escolar dos anos iniciais altera-se em meio às diferentes vagas pedagógicas? O texto que segue intenta dar resposta à questão, buscando discutir, em perspectiva histórica, as mudanças na aritmética escolar. E, mais adiante, na geometria escolar.

A aritmética escolar tradicional, de antes de anteontem, de anteontem, de ontem...

As considerações que seguem constituem resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa, já encerrados e, também, de pesquisas em desenvolvimento. Apresentamos, nas linhas abaixo, sínteses desses resultados, visando caracterizar melhor a trajetória de mudanças da aritmética escolar, em meio a diferentes vagas pedagógicas. Dentre elas, destacamos o que ficou conhecido como ensino tradicional, ensino ativo, escola ativa e matemática moderna.

187

A aritmética escolar tradicional: a aritmética de outros tempos

É senso comum pedagógico a caracterização “tradicional”. A sua conceituação do ponto vista dos estudos históricos ocorre ao final do século XIX, com a chegada de uma nova pedagogia, denominada intuitiva. O surgimento do novo, da nova pedagogia estabelece-se no contraponto àquilo que esse novo não é. Na afirmação da nova pedagogia intuitiva, é imperativo abandonar as formas antigas do ensino dos conteúdos escolares. Longe deve ficar o tratamento da aritmética no sentido de mecanicamente decorar tabuadas e cantá-las sem compreender os seus resultados². Isso é algo que,



parodiando Barbosa, “cumpre erradicar”. (BARBOSA, 1946, p. 36). Assim, na rejeição ao passado, fica caracterizado o ensino tradicional.

Para além de pensar a aritmética tradicional como resultado de uma metodologia, de uma didática, a pedagogia que antecede a vaga intuitiva, estrutura a aritmética escolar de modo lógico-matemático. Dessa maneira, o aluno deverá seguir a organização interna dos conteúdos, para a aprendizagem desse saber escolar. E, o modo disso ser realizado passa por crítica severa na emergência do ensino intuitivo. Sobretudo da lavra de Rui Barbosa, emerge e consolida-se a representação do ensino tradicional: trata-se de um ensino livresco, de repetição por processos mecânicos.


A aritmética de antes de anteontem: a aritmética intuitiva, uma aritmética do ensino ativo

A chegada do ideário do ensino intuitivo, como experimental e concreto, constrói uma representação do passado do ensino de Aritmética no primário, profundamente negativa. Trata-se de um ensino abstrato, com uso quase exclusivo de processos de memorização, sem utilidade. Também ela, a Aritmética, imersa nessa escola ineficiente, deve ser transforma

da. Ensinada e estruturada de outro modo, com materiais em que o ensino possa ser o mais concreto possível. Buscamos a ultrapassagem do modo verbalístico, que segue a lógica interna do conteúdo da aritmética escolar, para a apropriação da aritmética pela via dos sentidos. Na chegada da pedagogia intuitiva podemos ler a mudança na matemática escolar, por exemplo, a partir do conceito de número: de quantidade a ser memorizada, pela via das tabuadas a serem conhecidas de cor, a conceituação de número passa a quantidade a ser sentida. Pouco importa – do ponto de vista escolar – qual seja a concepção matemática de número: Seu papel no ensino é seu próprio definidor! Importa o significado que tenha para as práticas pedagógicas desse tempo. Passa-se de uma representação de que a escola tradicional promovia a aprendizagem de número pela sua característica de quantidade a ser memorizada, para aquela em que o conceito de número a ser aprendido é o de quantidade a ser sentida, nos moldes da pedagogia intuitiva. É essa não é uma alteração externa, somente de metodologia, “lubrificando” (CHERVEL, 1990) de outro modo o ensino de número: trata-se de uma alteração epistemológica,



da construção de outro significado para esse saber e esse conceito. O ensino intuitivo da Aritmética, da numeração, levará em conta a Lição de Coisas. Assim, cada número, tratado inicialmente de modo oral, será gravado nas mentes infantis, associando-o sempre às coisas. As coisas darão lições sobre os números e organizarão a aritmética escolar³. A atividade defendida no livro didático de Trajano de (1889 ou 1890, p. 17) evidencia a proposta:

<p style="text-align: center;">DIMINUIR.</p>  <p style="text-align: center;">Ensino intuitivo da figura.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De um lado estão 5 arvores e do outro estão 2; qual é a diferença? <p>Solução. Nas 5 arvores, escondendo-se 2 com dedo, ficam 3, que é a diferença.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Um menino tinha 3 maçãs, mas tirado 1, quantas ficaram? 3. Uma menina tem 4 rozas, e a outra tem só 2; quantas rozas tem mais do que a outra? 4. De 4 maçãs tirando 1, quantas ficam?
--	---

Fonte | Aritmética primária (Antonio Trajano)

189

Essa nova aritmética, fruto da alquimia (POPKEWITZ, 2011) que junta matemática e pedagogia das lições de coisas, irá consagrar-se como “ensino ativo” da matemática. Logo, porém, um novo tempo chega, e com ele a emergência da “escola ativa”⁴, com uma aritmética reconstruída, reorganizada, no âmbito da Escola Nova.

A aritmética de antontem: a aritmética da Escola Nova, uma aritmética da escola ativa

Novos ventos pedagógicos sopram do estrangeiro, e uma nova pedagogia se instala: chegam os tempos de Escola Nova. Entra-se num período de dar ao processo educativo novas bases, novos paradigmas. Surge a renovação pedagógica e o desafio de romper com os modos considerados tradicionais. Há necessidade de outros métodos e programas. Emerge um novo modo de pensar o papel do professor no processo educativo: a criança deve



ser o centro do ensino. O saber psicológico surge como condutor da pedagogia. Depois da memorização, da aprendizagem pelos sentidos, chegou a hora do processo de ensino considerar a ação. Será somente pela ação dos alunos que se dará a aprendizagem. E, mais: essa ação, vontade própria dos educandos irá mobilizá-los para a aprendizagem. No caso do ensino de matemática, essa ação terá origem naquilo que os discursos direcionados a professores, contidos nas revistas pedagógicas, passam a caracterizar como “resolução de problemas da vida real”. Esse discurso parece ter vida longa. O Programa de Aritmética de 1949, orientador do ensino primário no estado de São Paulo, coloca, dentre os quatro objetivos, o seguinte:

Preparar a criança para a vida, tornando-a capaz de resolver os seus problemas todas as vezes que impliquem o uso do cálculo e da medida; Desenvolver a habilidade de analisar e resolver problemas simples, relacionados com as experiências de sua vida infantil e, desde cedo, interessa-la nos problemas econômicos da família e do ambiente em que vive, tornando, assim o ensino prático e educativo. (PROGRAMA DE SÃO PAULO apud SILVA, 2011, p.).

190

Em meados dos anos 1950, em livro de metodologia para o ensino de matemática no curso primário, a professora-autora Irene de Albuquerque, catedrática de Prática de Ensino do Instituto de Educação do Distrito Federal, logo na Introdução da obra, postula:

Toda criança de inteligência normal, sem ser brilhante, é capaz de aprender, com relativo êxito, as noções dos programas de Matemática da escola primária; pode, ainda, resolver com certa facilidade os problemas de Matemática que a vida lhe apresenta. (ALBUQUERQUE, 1960, p. 7).

A caracterização dessa aritmética ativa se dá, portanto, na proposição de que os alunos envolvam-se na resolução de problemas que demandem ferramentas aritméticas para a sua resolução. Muito antes de pensarmos na elaboração de uma das tendências atuais da Educação Matemática – a de resolução de problemas, como uma metodologia de ensino, os ventos escolanovistas, tentando varrer propostas consideradas antigas, tradicionais, já apregoavam a seleção e organização de atividades que fizessem sentido para o aluno. E elas deveriam ser propostas sob a forma de problemas. E os



problemas constituiriam elementos centrais a fazer parte da metodologia de projetos, na dos chamados centros de interesse. O exemplo a seguir pertence ao livro de Alfredina de Paiva e Souza (1937, p. 98).

	<p>Vamos brincar de donos de loja? Você vai dizer os preços aos fregueses.</p> <p>a) 3 lápis custam \$600. Quanto custa uma dúzia?</p> <p>Procure: Preço de 1 lápis ... Preço de 12 lápis ...</p> <p>b) Uma dúzia de cadernos custa 3\$600. Cada caderno custa?</p> <p>c) Quem comprar 6 lápis e 4 cadernos, quanto custará?</p>
--	--

Fonte | Nossa aritmética 3º ano (Alfredina de Paiva e Souza)

A aritmética de ontem: quando a matemática se tornou moderna

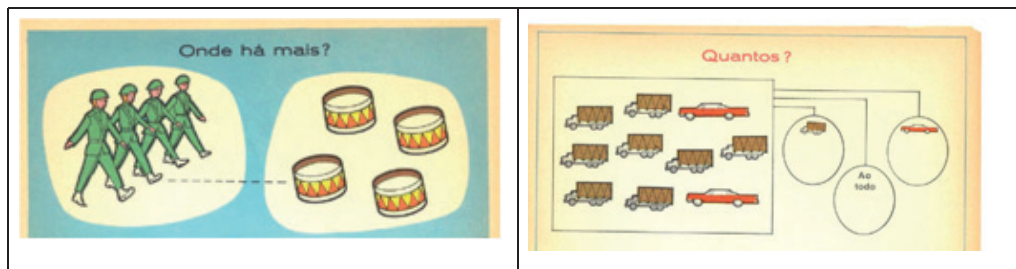
191

Bem viva está na memória de muitos educadores matemáticos a época do chamado Movimento da Matemática Moderna. Os preâmbulos da modernidade do ensino da Aritmética para crianças mostram que vagas pedagógicas são responsáveis diretas pelas alterações no modo de conceber o que deve ser ensinado nos anos iniciais. Parte-se de um tempo onde a aritmética escolar dá lugar privilegiado à memória do cantar a tabuada; passa-se pelas lições que as coisas podem dar sobre numeração e chega-se nas ideias escolanovistas, em que a resolução de problemas da vida real das crianças pode levar à aprendizagem da aritmética escolar. Em todas essas épocas tem-se, logo ao início dos trabalhos escolares, o tratamento do sistema de numeração. Ele é o primeiro tema de estudos da matemática para crianças.

A modernidade altera completamente essa organização de ensino. A análise da trajetória de modificação da matemática escolar para crianças a partir de finais da década de 1950 revela o amparo de um movimento internacional – o Movimento da Matemática Moderna – como sustentação para os discursos e práticas da modernidade no ensino da Aritmética escolar. Esse Movimento conjuga transformações na Matemática propriamente dita



e a afirmação de trabalhos da psicologia cognitivista. Ambos imersos num tempo de predomínio do estruturalismo, como modo de pensar a produção científica. Trata-se de uma vaga pedagógica com características diferentes das anteriores. Os estudos e ações dos matemáticos, de grupos de matemáticos exercem papel fundamental nas transformações da matemática escolar. E não se trata somente da matemática escolar de níveis próximos ao ensino universitário: está em questão a matemática para crianças, aquela dos primeiros anos escolares. Como resultado desse contexto, a organização curricular e o ensino de matemática para crianças sofrem transformação radical: a aritmética não poderá mais ser ensinada logo ao início da escolaridade. Número é elemento abstrato, que deve ficar longe das crianças, em seu primeiro contato com a Matemática. Número é propriedade. E, nesse caso, altera-se a ordem vigente há séculos. Desse modo, para os primeiros contatos escolares da criança com a matemática está reservada a Álgebra e não mais a Aritmética. No princípio, são as relações, depois os números. A aproximação com os elementos algébricos que decorre, até então, na escola elementar, de uma generalização da Aritmética é abandonada. Passa ao primeiro plano, a Álgebra, a ser seguida pela Aritmética. As estruturas algébricas para crianças, em seus primeiros elementos, passam a se constituir em novos conteúdos para o currículo escolar, de maneira a ser possível ensinar número. E, esses outros conteúdos constituem novos elementares – entendidos como novas formas basilares do conhecimento – uma nova matemática escolar, portanto – que permite o acesso ao conceito de número, à sua caracterização como uma propriedade dos conjuntos. Os novos conteúdos elementares são construídos a partir da Teoria dos Conjuntos. Com ela, ao tempo do Movimento da Matemática Moderna, sustenta-se a ideia da aprendizagem do novo conceito escolar do que é número. Primeiro o ensino de elementos da Teoria dos Conjuntos; depois, os números, o sistema de numeração, as operações aritméticas. E os conjuntos constituem ícone desse tempo escolar: um tempo quando a escola do “ler, escrever e contar” transforma-se na escola do “ler, escrever e trabalhar com conjuntos”. O “contar”, o ensino do sistema de numeração, não mais é o primeiro conteúdo da matemática para crianças, ele é substituído pelos conjuntos. Primeiro, a Álgebra; depois, a Aritmética. As duas atividades abaixo constam do livro Curso Moderno de Matemática de Liberman, Franchi e Bechara (1967).



Fonte | Curso Moderno de Matemática para a escola elementar (Lieberman, Franchi e Bechara)

Sobre o papel da geometria nos anos Iniciais

O mundo em que vivemos é repleto de representações geométricas, de figuras que guardam determinadas propriedades, sejam elas de paralelismo, de medidas, de simetrias e outras tantas relações que, a todo o momento, identificamos no nosso cotidiano. Podemos dizer que a geometria está presente na natureza, nas artes, na ciência. Para Freudenthal (apud CLEMENTS, 1998, p. 03), “Geometria é o espaço compreendido... espaço que a criança vive, respira e se move. O espaço que a criança deve aprender a conhecer, explorar, conquistar, a fim de viver, respirar e mover-se melhor nele.”

Entretanto a maneira como cada um identifica e faz a leitura dessas relações depende de um processo de escolarização. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos geométricos são considerados partes importantes do currículo por desenvolver uma forma particular de compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vivemos. A geometria também é um campo fértil para se trabalhar com situações-problema, contribui para a aprendizagem de números e medidas, por estimular a observação, percepção de semelhanças e diferenças, identificar regularidade. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997). Para além das finalidades de uma formação básica, a formação de profissionais no campo de geometria é um imperativo ditado pelo desenvolvimento tecnológico e científico atual. (LIMA; CARVALHO, 2010).

A discussão atual do papel e importância da geometria nos anos iniciais traz consigo duas grandes habilidades a serem construídas pelos processos didático-pedagógicos levados na escola. A primeira, já antiga, refere-se



à compreensão e exploração do nosso mundo, que significa a leitura das diferentes representações geométricas na vida cotidiana. A segunda diz respeito a mover-se melhor num determinado espaço e tal habilidade envolve outras funções e conteúdos que passam a ser incorporados no rol de conteúdos geométricos. Talvez essa seja uma justificativa de que a geometria nos anos iniciais hoje se denomina como Espaço e Forma. De um lado, o trabalho pedagógico voltado para questões não propriamente geométricas, mas que dizem respeito à apropriação do espaço; de outro, os temas definidores da geometria ligados à abstração das formas geométricas.

Em relação à compreensão e leituras dos espaços, os Parâmetros Curriculares elencam conteúdos como localização e movimentação de pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição, de direção e sentido; descrição, interpretação e representação tais localizações e movimentações por terminologia própria. Ler um mapa, localizar-se nele e saber locomover-se a partir dessa interpretação é atitude esperada na construção da cidadania e cabe ao processo de escolarização o desenvolvimento de tal competência.

194 Desde a pré-escola, as crianças podem discriminar características como fechado e aberto, e crianças mais velhas identificam linhas retas de lados curvos e, num momento posterior, ainda reconhecem formas como quadrados e losangos. Os pesquisadores Piaget e Inhelder explicam que o entendimento de formas (espaço de representação) requer das crianças a coordenação de ações sistematicamente. Crianças novas, por exemplo, apreendem uma parte somente da forma, ou talvez duas partes sem relacionar as duas percepções. Crianças maiores conectam uma percepção a outra, construindo uma imagem mental completa da forma. Assim, para criar ideias sobre as formas, as crianças precisam agir e conectar suas ações. (CLEMENTS, 1998).

Uma questão central e importante é que a construção das ideias sobre formas não se dá de maneira passiva. Olhar e nomear não é suficiente; elas devem explorar as partes e características das formas. A pesquisa educacional e psicológica mostra que as crianças precisam explorar as formas de modo completo, incluindo as suas partes, características e transformações. Precisam representar as formas em desenhos, mapas, dramatizações e linguagem verbal. As formas exploradas devem incluir exemplos e contraexemplos ricos e de diferentes categorias de formas. Em síntese, concluímos que crianças efetivamente



aprendem sobre espaço e forma através do engajamento ativo com materiais manipuláveis, desenhos e computadores. (CLEMENTES, 1998).

Diante desse processo complexo de construção e criação de ideias sobre espaço e forma nas crianças, fica designada para a escola a tarefa de desenvolver um processo de ensino que permita essa compreensão. Não basta o olhar, o manipular simplesmente, o contato com as muitas representações geométricas que nos cercam no nosso cotidiano para compreender, descrever e representar de forma organizada o mundo em que vivemos. A manipulação, por si só, não é suficiente; ela deve ser empregada num contexto de tarefas educativas visando engajar ativamente os pensamentos das crianças com a orientação do professor. (CLEMENTS, 1999).

Evidenciamos, a partir das discussões apresentadas, a relevância dos métodos empregados para o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geométricos. A cada tempo, os resultados de pesquisas, em especial, do campo da psicologia, alteram a maneira de construir as ideias de espaço e forma, e, conseqüentemente, modificam as orientações para as práticas pedagógicas propostas para o ensino de geometria dos anos iniciais. A geometria escolar, para ser compreendida, requer, para além do conhecimento de saberes geométricos, a análise de como os métodos de ensino se configuram aos saberes em questão.

Geometria e realidade

Como já falamos, a construção das ideias de espaço e forma deve se iniciar pela manipulação e visualização de objetos do mundo físico, da realidade. Da mesma forma, são importantes as atividades que envolvem representações gráficas desses objetos. Estão em jogo três tipos de objetos: objetos geométricos, que são conceitos abstratos, objetos físicos, presentes na realidade e objetos gráficos, que representam os objetos físicos e geométricos. (LIMA; CARVALHO, 2010).

A passagem do físico, perceptível e palpável para o abstrato, é um dos objetivos centrais do ensino e da aprendizagem da geometria e os objetos gráficos constituem-se em um importante nível intermediário de abstração entre os objetos físicos e as entidades puramente matemáticas. Entretanto, se, por um lado, os objetos gráficos cumprem um papel intermediário na construção dos



objetos geométricos, por outro lado, destacamos que os objetos abstratos são concebidos mentalmente e só podem ser representados imperfeitamente em duas ou três dimensões. (LIMA; CARVALHO, 2010).

Como exemplo, a compreensão do objeto geométrico cubo pode ser construída a partir da visualização e manipulação de objetos físicos como um dado ou sua representação gráfica. Tanto o cubo como a representação gráfica do cubo são perceptíveis pelos sentidos, mas o cubo não, pois é uma entidade ideal, concebida com base em definições e em raciocínios lógicos. (LIMA; CARVALHO, 2010).

A geometria escolar

A geometria constitui-se como um campo científico da matemática e, desta forma, reúne um conjunto de saberes sistematizados e organizados. Tratando-se da geometria euclidiana, é possível dizer que esse saber não é mais passível de pesquisa matemática, tendo ficado inalterável e sem mudanças do ponto de vista conceitual. No nosso exemplo anterior, o objeto geométrico denominado cubo é um dos conceitos presentes na escola dos anos iniciais e que não se modifica. Porém o objeto geométrico cubo, no ambiente escolar, sofre muitas alterações no decorrer das diferentes vagas pedagógicas, desde um tempo remoto, quando o aluno deveria decorar a definição de um cubo, tempo de ensino de perguntas e respostas. Um exemplo: o livro “Desenho Linear ou Elementos de Geometria Prática Popular” de Abílio Cesar Borges, de 1882, que apresenta o cubo como “[...] o paralelepípedo que tem as bases e as faces quadradas.” (BORGES, 1882, p. 68).

Assim sendo, podemos evidenciar as diferenças entre dois saberes, um saber científico – e no caso da geometria euclidiana, um saber já morto para a pesquisa matemática – com definições, propriedades delimitadas, imutável; e um saber escolar, fruto de interações, apropriações das diferentes culturas escolares. A geometria escolar, relativamente à geometria euclidiana, armazenada nos Elementos, tem características distintas, ela se transforma e se recria a cada momento histórico. As legislações impostas, os métodos pedagógicos em circulação, a presença ou ausência de materiais didáticos, os manuais didáticos de orientação de seu ensino para professores são elementos que integram



o processo contínuo de produção da geometria escolar em cada tempo. O conjunto desses elementos dá forma e significado à geometria escolar.

A geometria tradicional, de anteontem, de ontem...

As considerações que seguem, de maneira similar, as desenvolvidas para a aritmética, constituem resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa, já encerrados e, também, de pesquisas em desenvolvimento. Apresentamos, a seguir, sínteses desses resultados, visando caracterizar melhor a trajetória de mudanças da geometria escolar, em meio a diferentes vagas pedagógicas. Dentre elas, destacamos o que ficou conhecido como ensino tradicional, ensino ativo, escola ativa e matemática moderna.

A geometria tradicional: a geometria de outros tempos

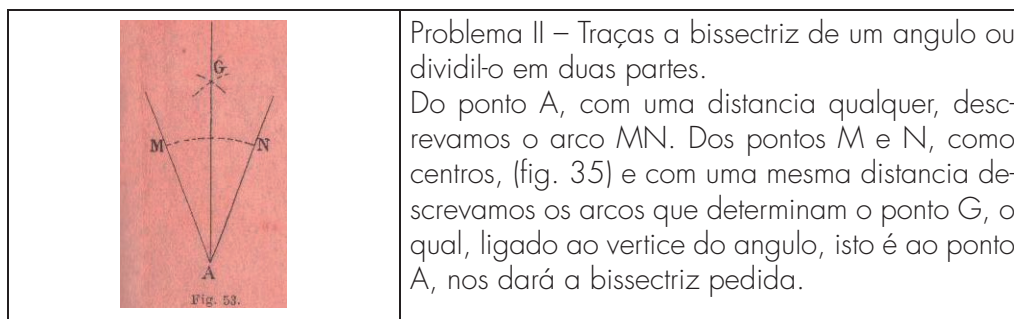
A presença da geometria com um saber escolar para os anos iniciais de escolarização se dá exatamente na primeira legislação que regulamente a instrução no Brasil após a Independência. Ao contrário do que podemos imaginar, desde a escola de primeiras letras, denominação empregada ao ensino primário em tempos de Império, a geometria é parte integrante dos saberes a compor os diferentes programas. Apresenta-se como "*noções mais gerais de geometria prática*" e pode ser considerada como a geometria tradicional, por ser como a geometria mais antiga de nosso conhecimento e também por ser objeto de críticas em face das novas vagas pedagógicas.

Estudos mostram que a presença da geometria com um saber escolar não se dá de forma absolutamente consensual. Muitos são os debates entre os parlamentares encontrados nos Anais da Câmara e do Senado. De um lado, os defensores do ensino da geometria argumentam a importância de que os alunos peguem o compasso, descrevam um triângulo, considerando tarefa fácil e possível. De outra parte, os deputados contrários advertem de futuros problemas e dificuldades decorrentes de professores para lecionar a geometria, devido à carência de docentes com formação para o ensino de geometria no país. (VALENTE, 2012).



A geometria prática que segue ao longo até quase o final do século XIX mantém uma forte ligação com outro saber escolar, o desenho. Por todo o período, percebemos que o desenho, por vezes, denominado desenho linear e a geometria seguem juntos nos programas, nos manuais de ensino. O desenho apoia-se nas construções de figuras geométricas, desenvolve as habilidades nos traçados que devem ser feitos à mão livre, porém com o objetivo de treinar mão e olhos, de modo a produzir figuras similares àquelas traçadas com régua e compasso. Tudo leva a crer que se busca no manual de Desenho um modelo para o ensino da geometria prática. Em síntese, a análise empreendida neste trabalho considera que o desenho linear constitui uma geometria para o curso primário. (VALENTE, 2012). O problema a seguir representa as construções realizadas no livro *Primeiras noções de Geometria Prática* de Olavo Freire (1907, p. 35) e que cuja primeira edição foi publicada em 1894.

198



Fonte | *Primeiras noções de geometria prática* (Olavo Freire)

A geometria de antontem: a geometria intuitiva, uma geometria do ensino ativo

Como já mencionamos, a chegada do método intuitivo, no qual as coisas ganham relevância e o conceito de aprendizado deve partir das coisas, provoca críticas a um processo de treino em traçar figuras geométricas à mão livre e domesticar os olhos nas medidas, que ganha o rótulo de tradicional. A geometria separa-se do desenho, que segue uma trajetória articulada com os traçados dos objetos naturais, da realidade da criança. O artigo da Revista de Ensino evidencia a cisão:



O desenho é auxiliar da geometria pratica, e não é esta que nos leva a aprender o desenho. Um bom geômetra pode ser um optimo calculista theorico e não saber desenhar. E vice-versa, um bom desenhista pode nada saber de geometria. Nada há que justifique esse mau systema de fazer a criança traçar linhas rectas e curvas, ângulos, ovaes ou elipses para só depois apresentar-lhe os objectos. (N.M.E.S.⁵, 1913, p. 24 apud VALENTE, 2010).

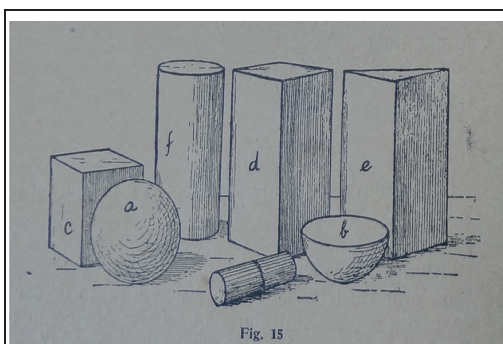
No lugar de uma geometria atrelada ao desenho, de definições, considerada tradicional, propomos uma geometria também prática, contudo a prática ganha outro significado. O carácter prático se revela pelos traçados, porém com o uso dos instrumentos geométricos, como régua e compasso. As crianças iniciam os traçados nos 3º e 4º anos dos grupos escolares, nova denominação da escola primária no período em questão, realizam construções de figuras geométricas numa sequência de passos partindo de traçados simples, como transportar um ângulo até figuras elaboradas como o traçado de elipses.

A lição das coisas, a importância dos sentidos, da observação no processo de aprendizagem, também se revelam, em especial, nos dois primeiros anos de escolaridade, mas como a denominação de formas e não de estudo de geometria. As indicações para a matéria Formas ressaltam o estudo dos sólidos geométricos de modo intuitivo e prático; que se evitem os termos técnicos e o ensino teórico de noções abstratas e sugere-se que sejam feitos sólidos em argila e plastilina. Salientamos que o professor deve esforçar-se para gravar no espírito da criança a forma geral do sólido e, somente depois disso feito, levar os alunos a estudar as superfícies dos sólidos. A proposta é partir da observação do espaço para o plano. Tudo indica que a parte experimental e de observação, investigação dos objetos geométricos devem ser estudadas no início como uma preparação para o estudo da geometria que é desenvolvido num momento posterior, nos anos finais. Podemos dizer que a geometria do método intuitivo e ativo se caracteriza pela matéria de Formas, e para a geometria reserva-se um estudo prático de construções geométricas e definições.

Com a chegada da vaga escolanovista, no entanto, tudo indica que não houve ruptura. A geometria intuitiva para crianças não foi destronada para dar lugar a uma nova geometria escolar, uma geometria da escola ativa. Foi possível verificar que os livros didáticos não evidenciaram uma nova geometria. Muito ao contrário: eles reafirmaram a geometria intuitiva como *modus*



operandi das orientações para as práticas pedagógicas escolanovistas. Na análise das obras, foi possível verificar ter sido perfeitamente possível unir a *taquimetria* – a geometria das lições das coisas – com as propostas escolanovistas, de um ensino de caráter experimental. O manual do professor Miguel Milano é exemplo emblemático: conjuga a praticidade e exploração do meio pelos alunos nos primeiros anos; e, nos dois últimos, apresenta a eles, processos de construção geométrica abstrata, sem exploração e compreensão. A atividade a seguir consiste em uma das primeiras lições do livro de Milano (1938, p. 128-129)



Hei de fazê-los conhecer, durante as lições. Vejamos. Que corpo é este, então?

- É um corpo sólido.

- Como se chama?

_ Esfera.

_ E que é esfera?

- Esfera é um sólido de superfície curva, redondo como uma bola.

_ Muito bem! Conhecem vocês alguma coisa parecida com a esfera?

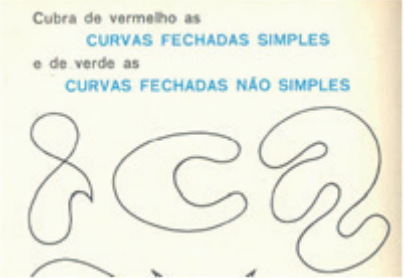
200

Fonte | Manual do ensino primário – 1º ano (Miguel Milano)

A geometria de ontem: uma geometria moderna

Como já dissemos, a chegada do Movimento da Matemática Moderna se apresenta por mudanças significativas na maneira de compreender o processo de aprendizagem das crianças. A marca é do estruturalismo que procura conjugar os trabalhos da psicologia cognitiva e os estudos dos matemáticos. Na geometria, os estudos de Piaget e Inhelder publicados, em 1947, sobre a representação do espaço na criança apontam para o abandono da milenar ideia do ensino dos rudimentos dos Elementos de Euclides, voltando-se a atenção para os elementos da Topologia. Um dos primeiros a dar aplicabilidade aos estudos piagetianos no ensino da Matemática e, em especial da Geometria, é Zoltan Dienes, que reformula a proposta para o ensino de geometria:



<p>Cubra de vermelho as CURVAS FECHADAS SIMPLES e de verde as CURVAS FECHADAS NÃO SIMPLES</p> 	<p>Coloque V (verdadeiro) ou F (falso)</p> <p>O segmento \overline{RS} está contido na reta \overleftrightarrow{RS} _____</p> <p>O segmento \overline{ML} está contido na reta \overleftrightarrow{RS} _____</p> <p>O ponto R pertence à reta \overleftrightarrow{RS} _____</p> <p>O ponto M pertence à reta \overleftrightarrow{RS} _____</p> <p>O segmento \overline{MR} está contido na reta \overleftrightarrow{ML} _____</p> <p>O ponto M pertence ao segmento \overline{RS} _____</p> <p>(Bechara, Liberman, 1969, p.59)</p>
---	---

Fonte | Curso Moderno de Matemática para a escola elementar (Liberman, Franchi e Bechara)

Considerações finais

Como vimos anteriormente, a Aritmética e a Geometria, na sua forma escolar, sofreram transformações. Essas mudanças, ao longo do tempo, como se apregouo ao início, se forem apropriadas, sabidas pelo professor que ensina matemática, por certo, poderão provocar rupturas no modo como esse docente vê a matemática nos anos iniciais.

Em tempos atuais, no senso comum pedagógico, está muito presente, a dualidade tradicional versus moderno. Nessa dualidade, o ensino tradicional carrega todos os malefícios que poderão advir de um trabalho pedagógico de má qualidade. E, por moderno, estariam ações pedagógicas atualizadas, resultado de saberes contemporâneos sobre como deve ser ensinada a Matemática para os anos iniciais. A relação que os professores mantêm com o passado, dessa forma, é extremamente redutora. O passado é visto como o lugar de erros cometidos, face ao presente cheio de sábias e inovadoras propostas. Se o professor que ensina matemática tiver, em sua formação, elementos de história da educação matemática poderá usar como ferramenta de trabalho uma representação diferente para a matemática escolar. Será ela vista como fruto do tempo pedagógico que a escola vive. Conformada por ele. A cada época, uma matemática a ser ensinada. Não mais imutável. E não mais dual em termos puramente metodológicos, preservando o conteúdo imutável. Cai por terra a ideia de que as mudanças no tempo são somente de modos de ensinar. Mudanças didáticas. Poderá ver a matemática presente no ensino



elementar como uma alquimia da Pedagogia e da Matemática, resultando na forma escolar dos ensináveis aritmética e geometria. Nesse caso, o professor poderá ser incentivado a melhor precisar que expectativas contemporâneas estão postas para o ensino-aprendizagem dos saberes matemáticos. De outra parte, poderá ler nas propostas atuais ingredientes, elementos reconfigurados, resinificados dando lugar a propostas inovadoras que mantêm relações com o passado da educação matemática. Em suma, significa perceber que as práticas e propostas atuais estão cheias de historicidade. Que o passado está sempre presente.

Notas

- 1 Cabe, neste ponto, mencionar os estudos do historiador Roger Chartier sobre história cultural e o papel das representações. De pronto, explicitar o que o autor entende por representação: uma noção que articula três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionais e objetivas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoa singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23).
- 2 Os pesquisadores Antonio Miguel e Denise Vilela caracterizam esse tempo escolar como uma etapa inicial, cunhada como mnemônico-mecanicista. Assim, “as perspectivas mnemônico-mecanicistas parecem ter predominantemente orientado os processos escolares de mobilização de cultura matemática na escola primária, em nosso país, durante toda a fase imperial. Embora a memória – aqui entendida não como uma faculdade ou processo mental, mas como uma característica inerente aos processos de comunicação humana e resultante do aperfeiçoamento desses mesmos processos na história – seja imprescindível para a realização de todas as atividades humanas, sabemos, entretanto, que o seu papel foi e continua sendo superdimensionado nos processos escolares de mobilização de cultura matemática. De certo modo, essa supervalorização da memória nos processos de aprendizagem humana parece remontar a Platão.” (MIGUEL; VILELA, 2008, p. 99).
- 3 “As lições de coisas, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. O termo foi popularizado pela Mme. Pape-Carpentier e empregado oficialmente durante suas conferências proferidas aos professores presentes na Exposição Universal de Paris, em 1867. Pestalozzi também é apontado como referência em lições de coisas, pelo fato deste ter captado os pontos essenciais da renovação pedagógica que as lições preconizavam “[...] as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras”. Despertar e aguçar o sentido da observação, em todas as idades, em todos os graus de ensino, colocar a criança na presença das coisas, fazê-las ver, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, enfim, conhecê-las, este é o objetivo das lições de



- coisas no ensino primário e nos jardins de infância, cuja aplicação pode ser feita através de dois sistemas: como um exercício à parte ou uma lição distinta, tendo uma hora reservada para aplicação dentro do programa de ensino ou aplicada em todas as disciplinas escolares, inserida em todo programa de ensino. Sua difusão no final do século XIX gerou a produção de um grande número de manuais escolares para o ensino das lições de coisas, dentre eles podemos citar: Primeiras Lições de Coisas de Norman Allison Calkins, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1861 e traduzido por Rui Barbosa, em 1886 (...) http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm - GLOSSÁRIO - Acesso em: 26 jan. 2012).
- 4 Por *ensino ativo* entenda-se o processo escolar surgido nas últimas décadas do século XIX, relativo ao modo de como os saberes escolares deveriam ser trazidos ao aluno, considerando a atividade dos professores na realização de experimentos e no oferecimento de imagens e objetos que concretizassem a aula. Já a expressão escola ativa foi criada em 1917, difundindo-se mundialmente a partir de 1922, representando o deslocamento para os alunos o princípio da ação, atribuindo-lhes o protagonismo nas tarefas e na descoberta dos conhecimentos, através dos métodos de projeto e centros de interesse. (VIDAL, 2006).
- 5 Autor desconhecido.

Bibliografia

- ALBURQUERQUE, Irene. **Metodologia da matemática**. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.
- ALMEIDA, António Augusto Marques de. **A aritmética como descrição do real (1519-1679)**. Contributos para a formação da mentalidade moderna em Portugal. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994. (2 volumes).
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras Completas de Rui Barbosa, v. 10, Tomo II).
- BORGES, Abilio Cesar. **Desenho linear ou elementos de geometria prática popular**. Rio de Janeiro: Typ. Aillaud, Alves & Cia, 1882.
- CARRAHER, Terezinha Nunes, CARRAHER, David William, SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: Editora Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. Les représentations du passé. **Sciences humaines**. Hors Série. Paris, n. 18. p.13-18, sep./oct. 1997.



_____. **Escuchar a los muertos com los ojos**. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLEMENTS, Douglas. **Geometric and spatial thinking in young children**. National Science Foundation. Arlington, VA. 1998. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED436232&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED436232>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. Concrete Manipulatives, Concrete Ideas. **Contemporary Issues in Early Childhood**. Oxford, UK: Editora Symposium Journals, v. 1, n. 1, p. 45-60, 1999.

FAYOL, Michel. Fazer operações e resolver problemas – reflexões relativas ao ensino da aritmética. IN: FAYOL, Michel; TOOM, Andrei; BIVAR, Antonio; AIRE, Luis M. **Fazer contas ajuda a pensar?** Portugal: Porto Editora/Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

FREIRE, Olavo. **Primeiras noções de geometria prática**. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1907.

LEME DA SILVA, Maria Célia. Novo programa de ensino, novos livros didáticos: mudanças didático-pedagógicas no conceito de número no Curso Primário (1949-1968). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT19/GT19-153%20int.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

LIBERMAN, Manhúcia Perelberg, FRANCHI, Anna, BECHARA, Lucilia. **Curso moderno de matemática para a escola elementar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (1 volume).

_____. **Curso moderno de matemática para a escola elementar**. São Paulo: companhia Editora Nacional, 1968. (3 volumes).

LIBERMAN, Manhúcia Perelberg, BECHARA, Lucilia. **Curso moderno de matemática para a escola elementar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (4 volumes).

LIMA, Paulo Figueiredo; CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes. Geometria. In: CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes (Coord.). **Matemática: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 135-166.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.



MILANO, Miguel. **Manual do ensino primário** – 1º ano. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1938.

MORAIS, José. A aprendizagem dos sistemas simbólicos dos fonemas e das quantidades numéricas: semelhanças, diferenças e relações. In: CRATO, Nuno (Org.). **Ensino de matemática**: questões e soluções. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

POPKEWITZ, Tomaz. **Políticas educativas e curriculares** – abordagens sociológicas críticas. Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

SOUZA, Alfredina de Paiva e. **Nossa aritmética 3º ano**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937.

TRAJANO, Antonio. **Aritmética primária**. 12. ed. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brasil, [1889 ou 1890].

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **A educação matemática na escola de primeiras letras 1850-1960**: um inventário de fontes. São Paulo: GHEMAT/FAPESP, 2010. 1. DVD.

_____. Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 30, p. 73-94, set./dez. 2012.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Que geometria ensinar? Uma breve história da redefinição do conhecimento elementar matemático para crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 159-178, jan./abr. 2013. (On-line).

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

Profa Dra. Maria Célia Leme da Silva
Universidade Federal de São Paulo | Campus Diadema
Setor de Física e Matemática
Departamento de Ciências Exatas e da Terra
Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática | GHEMAT
E-mail | celia.leme@unifesp.br

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente
Universidade Federal de São Paulo | Campus Guarulhos
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Coordenador do Grupo de Pesquisa de História da Educação
Matemática | GHEMAT
Site | www.unifesp.br/centros/ghemat
E-mail | ghemat.contato@gmail.com

Recebido 23 set. 2013

Aceito 05 dez. 2013



Jovens e adultos do campo: educação, passado e futuro

Rural youth and adults: education, past and future

Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O fenômeno da baixa escolarização entre jovens e adultos que vivem no campo não é definível apenas no contexto dos índices estatísticos, mas como expressão de um conjunto amplo de processos vivenciados pelos sujeitos em suas respectivas infâncias e adolescências, sob contextos históricos de exclusão. Essas vivências, apropriadas pelos sujeitos, alimentam suas memórias e conformam suas representações sociais, na imersão das quais se torna possível a compreensão de fatores que organizam o tipo de relação que esses sujeitos estabelecem com a educação escolar. Assim, evidenciamos algumas histórias, num exercício do dimensionamento da memória como fator de modelação das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) de determinados sujeitos, jovens e adultos trabalhadores rurais, em torno de determinado objeto, a educação escolar. Nessa perspectiva metodológica de rememoração de experiências (LARROSA, 1994; KENSKI, 1994), a educação escolar é um componente que atravessa a relação que os sujeitos jovens e adultos do campo estabelecem com seu passado e suas perspectivas de futuro, construções concretas e simbólicas que se entremeiam com o cotidiano, ditando suas respectivas imersões no mundo.

Palavras-chave: Jovens e adultos. Trabalhadores rurais. Educação.

Abstract

The phenomenon of low education among youth and adults living in the countryside is not definable only in the context of statistical indexes, but as the expression of a broad set of processes experienced by the subjects in their childhood and youth, in historical contexts of exclusion. These experiences, by appropriate subject, feed their memories and shape their social representations, the immersion of which makes it possible to understand the factors that organize the kind of relationship that these subjects have with the school education. Thus, we highlight some stories, an exercise of memory as the scaling factor modeling of social representations (MOSCOVICI, 1978) of certain subjects, young adults and rural workers, around a given object, school education. In this methodological perspective of remembering experiences (LARROSA, 1994; KENSKI, 1994), the education as a component that traverses the relationship that rural young and adult subjects establish with their past and their future prospects, concrete and symbolic buildings that are intertwined with daily life, dictating their respective immersions in the world.

Keywords: Youth and adults. Rural workers. Education.



*Tá fechano sete tempo
Qui mia vida é camιά
Pulas istrada no mundo
Dia e noite sem parά
[...]*

*Ajuntei no isquicimento
O qui o baldono guardō
meus meste a istrada e o vento
Quem na vida me insinō
Vō me alebrano na viage
Das pinura qui passei
Daquelas dura parage
Nos lugari adonde andei
[...]*

(Elomar, "Cantiga do Estradar", 1984)

O dia não amanheceu direito. O sol tenta espalhar em *degradé* um tapete de luz para aplacar a escuridão opressora da madrugada. Seus raios vão irrompendo e alterando a coloração de pedaços do céu enquanto anuncia à família do pequeno Damião que mais um dia de peleja os aguarda. Um fenômeno rotineiro para todos.

Naquele instante, o mesmo acontece com outras crianças que Damião nem conhece ou sonha que existam. Pitiu, Rita e Arlindo em São Tomé. Genário em Serrinha e Eduardo, em Santana do Matos. Maria Lúcia em Lages, Ana em Goianinha, Cícero em Ceará-Mirim e Pedro Barreto da Silva, em Santa Fé. E tantas outras crianças filhas de trabalhadores rurais, espalhados pelo sertão do Rio Grande do Norte.

Ao sair para a roça junto com os seus pais, cada um deles não imagina que dali a quarenta anos estarão se encontrando para, juntos, participar de um processo de luta pela terra que redundará na conquista da Fazenda Modelo. Não imaginam que o futuro de cada um se porá lado a lado, diante de arames que cercam uma área de latifúndio, numa outra madrugada como aquela, em outro lugar.

Naquele momento, todo o futuro daquelas crianças era o que o pai oferecia: o cabo da enxada, da foice, do machado ou da xibanca. Não conheciam a história da estrutura fundiária brasileira que os condenavam àquela situação. Não sabiam onde ficava o Mato Grande, a região que décadas mais tarde, acolheria seus desejos de terem um pedaço de



terra para o trabalho, a produção e a sobrevivência familiar. Não sabiam calcular quantos anos levariam para que essa necessidade deixasse de ser um sonho desesperançado e se tornasse realidade ao alcance de suas mãos e pés. Sequer sabiam como escrever isso tudo – se assim desejassem – numa carta a ser enviada a amigos mais próximos ou ao Presidente da República.

Sabiam que nesse mundo existia um lugar – denominado Escola – destinado a crianças como elas, para aprenderem habilidades relacionadas a ler, escrever e contar. Intuíam – porque os mais velhos assim diziam – que se demonstrassem inteligência, interesse e esforço próprios, poderiam alcançar até a quarta série e aí (quem sabe?) teriam a oportunidade de alimentar um futuro diferente daquele que o destino (ou Deus) havia reservado para os seus antepassados e que para eles se revestiam de um presente sofrido.

Mas a escola (e suas possíveis conquistas) sempre foi vista como um lugar distante para a maioria dessas pessoas, como resultado de um processo histórico de exclusão das populações do campo a bens simbólicos e materiais básicos. Assim, em 2010, enquanto o analfabetismo, entre potiguares com mais de 5 anos residentes na zona urbana, atingia 16,1%, segundo o IBGE (BRASIL, 2010), entre a população do campo, esse índice alcançava 31,9%.

Mais do que um possível roteiro de um filme, essas histórias pessoais se revelaram como uma dimensão da compreensão das representações sociais que assentados de reforma agrária tinham da educação escolar – objeto de minha pesquisa no assentamento Modelo II, em João Câmara, Rio Grande do Norte¹. Ouvir essas histórias me conduziu ao vislumbre do peso que um passado de exclusão, distância ou negação da escola exerce sobre os sujeitos no contexto de sua produção representacional em torno de um determinado objeto socialmente valorizado e, ao mesmo tempo, tão inacessível. A cada história contada, parecia-me cada vez mais acertado o mergulho nesse cotidiano temporalmente distante, como condição para o entendimento das relações que estabelecem hoje com a educação escolar.

Com o presente trabalho, proponho-me evidenciamos algumas histórias, num exercício do dimensionamento da memória como fator de modelação das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) de determinados sujeitos, jovens e adultos trabalhadores rurais, em torno de determinado



objeto, a educação escolar. No estudo das representações sociais desses sujeitos sobre a educação escolar não poderia deixar de olhar com cuidado para todo o período anterior à sua chegada ao assentamento² e ao conteúdo desse percurso que cada um trilhou, especialmente naqueles episódios em que a referência à escola e seus *produtos* (os saberes, as experiências de aprendizagem e as possibilidades de melhoria de vida que ela promete) se fazem presentes.

A memória como dimensão da construção da realidade

Algumas tardes e muitas noites emolduraram minhas conversas com os assentados da Agrovila Santa Luzia (uma das duas agrovilas do Assentamento Modelo) onde pudemos rememorar suas respectivas trajetórias, desde a infância até a chegada no assentamento. Havia a clareza de que, nessa rememoração, emergiriam narrativas preñes de “reconstruções” que os próprios sujeitos fazem desses fatos a partir das suas respectivas leituras de mundo, tal como nos alerta Larrosa (1994, p. 48), de que “[...] o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”

Isso significa dizer que a memória não opera como uma caixa onde se guardam os fatos vividos em seu estado “puro” e estanque, mas como um processo de construção que comporta e está atravessado por uma diversidade de influências e necessidades do presente. Aquilo que se narra é uma reconceitualização do passado desde um olhar que reside no presente. (KENSKI, 1994). Ou seja, uma determinada focalização do passado, num processo de rememoração de alguns de seus aspectos mais significativos, representa uma descrição contemporânea dele. Está preñe de uma determinada representação da realidade e, portanto, traz, no seu ventre, significados e reinterpretações.

Nesse sentido, ainda que sejam as pessoas que *se lembram*, suas memórias são atravessadas por marcos simbólicos e tramas de caráter sociocultural que modelam a interpretação das narrativas rememoradas. Assim, o que é lembrado do passado está sempre mesclado com aquilo que se sabe sobre ele e com a avaliação que se faz dele. Mais ainda: as memórias, muitas vezes, adquirem uma qualidade que Morin (2000) atribui às crenças e às ideias, de não apenas se constituírem em produtos das nossas mentes, mas também serem entidades mentais que têm vida e poder, podendo, assim, possuir-nos.



Atravessar o matagal das narrativas dos sujeitos implicou, portanto, descortinar suas memórias enquanto elementos integrantes do processo de formação das suas representações sociais, denominado por Moscovici (1978) como *ancoragem*, na medida em que compõem o conjunto de conhecimentos preexistentes em face dos quais as experiências novas se erguem e com os quais dialogam ou, eventualmente, se digladiam. Aliás, o poder criador da atividade representativa reside exatamente na capacidade dos sujeitos em manipular o repertório de saberes e experiências acumuladas em sua vida (seja deslocando-os e combinando-os, seja integrando-os ou desintegrando-os).

Nesse mar de cognições que são as memórias processadas pelos sujeitos, a literatura em representações sociais tem reconhecido sua importância como dimensão do contexto da produção representacional. A abordagem estrutural (teoria do núcleo central), formulada por Jean-Claude Abric e defendida por Sá (2002), por exemplo, ao pressupor que toda representação se organiza em torno de sistema central – composto de cognições com mais elevada resistência a processos de mudança – e um sistema periférico – composto de cognições flexíveis, mais abertas a mudanças de contextos – localiza no primeiro a presença característica da memória coletiva e da história do grupo.

Essas memórias não são apenas “lembranças”, registros fugidios que dão apoio a um argumento, a percepções do cotidiano ou a uma visão de mundo. Elas, também, se entranham no mundo real como conhecimento prévio que molda práticas sociais e se mantém nas interações como traços culturais. Adubam a chamada experiência *dóxica* do mundo, o interminável processo em que os sujeitos apreendem o mundo social, suas divisões arbitrárias e as tramas tecidas a partir daí, dando-lhes um reconhecimento de legitimação. Com isso, alimentam os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que orientam os indivíduos, assegurando-lhes a conformidade e a constância de determinadas práticas ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2002). A esse propósito lembra Domingos Sobrinho:

[...] a construção das representações não se dá [...] num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social sendo, por conseguinte, portadores de ‘sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas predispostas



a funcionarem como estruturas estruturantes' [...]. O habitus é, portanto, [...] uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes 'leituras' de objetos socialmente comparilhados [...]. (DOMINGOS SOBRINHO, 2000, p. 119-120).

Discutindo as relações entre as representações sociais, a educação e os processos do aprender, Madeira (2000) argumenta que uma representação social traz consigo uma história que é, também, a história particular dos sujeitos. Segundo ela,

Uma representação social é a particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado. É tanto a síntese possível a um dado sujeito, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo sujeito numa totalidade social determinada. A representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, até, por sua totalidade, a um dado objeto. (MADEIRA, 2000, p. 241).

212

Assim, no cerne das representações está uma dimensão fundamental que se organiza em torno de uma *memória experiencial* ou *rememorações*: um processo de autoconsciência que participa não, apenas, da formação das personalidades, mas também das construções identitárias, das subjetivações de caráter histórico.

Assim, na história particular de cada um dos sujeitos da agrovila Santa Luzia, perpassa outra que lhes ultrapassa como individualidades: a história da educação escolar partejada no meio rural brasileiro e potiguar. Nessa, mais ampla, a Escola já existia antes deles. Mas a possibilidade do direito a frequentá-la era algo tão distante quanto havia sido para os seus pais e avós. Não obstante ausente em seu cotidiano, a escola mantinha sua aura de referência fundamental como mecanismo por excelência da conquista de *status* e prestígio social.



Tratava-se, ademais, da reprodução de um imaginário talhado pelas promessas iluministas e modernistas acerca do poder redentor da escola e da educação obrigatória. É alimentado por uma visão debitária do otimismo rousseauiano – de que as possibilidades naturais humanas, na medida em que acolhidas pela educação, não seriam desvirtuadas pela sociedade – e do pensamento psicológico moderno. Segundo este último, a partir de uma ajuda externa – seja na forma de um apoio ou como ausência de impedimentos – os sujeitos alcançariam diversos graus de plenitude em variadas funções, capacidades e habilidades de sua personalidade. (SACRISTÁN, 2001).

Mas essa promessa modernista, iluminista e burguesa, aprisionada em seu formalismo, aparecia como inalcançável aos desejos dos pequenos personagens que apresentei nos parágrafos anteriores nem da aguda leitura da realidade, feita pelos seus respectivos pais, que constatava a impossibilidade do exercício do direito à educação dadas as condições objetivas em que estavam imersos.

Que condições inexistentes eram essas? As mesmas enumeradas pelo próprio Sacristán:

O exercício do direito à educação, transformado em obrigação pela maioria dos Estados, não é cumprido pelo simples fato de sua enunciação [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida exteriores ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; c) possibilidade de prescindir do trabalho infantil para que se possam praticar as duas condições anteriores. (SACRISTÁN, 2001, p. 19-20).

213

Os pais de Damião, Maria Lúcia, Rita, Cícero e da maioria dos assentados com quem conversei não se sentiram na obrigação de explicar essas questões aos seus filhos. Nem poderiam. A sobrevivência da família lhes gritava, diariamente, ao ouvido com a inclemente queentura do sol sobre suas cabeças e o furor das raras trovoadas anunciadoras de inverno. Precisavam buscar o que comer. No mato. Em terras alheias. Tal como aprenderam com os seus pais e os pais dos seus pais e os pais dos pais dos seus pais...



Memórias da exclusão da escola e da itinerância Severina

Seu Eduardo, sentado num banquinho de madeira, observa atentamente quando organizo o equipamento de gravação, ponho a microfita dentro do pequeno gravador. Ele registra nunca ter visto um daquele tamanhinho e pergunta se já pode falar. Cruza as pernas devagar e olha para um ponto distante, que eu não alcanço. Parece ser desse ponto que vão surgindo as imagens da narração que ele inicia e me apresenta como se abrisse a janela da sua infância.

Eu nunca estudei...no meu tempo...eu era menino com sete ano, ficava com um caquim de enxada, no mato, limpando pedacim de maniva, pedacim de roça...a mãe mais as tia mandava: "meu fi, traga ali dois balde de roça!". Lá ia a gente arrancar, ela às vez ia mais a gente. Chegava em casa ia rapar, relar, num ralim...e suspender pa fazer beijú...pa comer, de manhã. (Seu Eduardo Marcelino dos Santos, 2004)

214

Quando Seu Pedro Barreto da Silva chega para conversar comigo, o sol já está se deitando no horizonte. Ele ajeita o chapéu na cabeça. Suas roupas e sua pele têm o cheiro e a cor de quem acaba de chegar do trabalho na roça. É a mistura do seu suor com a quentura do sol e da terra. Ele se desculpa pelos trajés e começa a falar sem muita hesitação. As palavras parecem dançar na sua boca de poucos dentes, enquanto a fumaça do bule de café dança pela cozinha sob a do fogão de lenha.

Nós morava num lugar, por nome Santa Fé, era deste tamanhinho. Aí meu pai era um homem que nunca gostou de rua. Nunca. Logo o seguinte: ele tomava uma cana muito grande e ele pra se estranhar com um era bem fácil. Aí nós morava nesse lugar, nessa ruinha chamada Santa Fé...nós fomo morar num tabuleiro, só tinha mato. Era aqui...nessas terra aqui, Brejinho, Santo Antonio do Salto da Onça, era pra ali. Lá a gente só escutava o berro da raposa. Era eu, Maria, Francisco e Mané, nós tudim...moramo... quando amanhecia o dia, era cada um da gente, a minha irmã mais mamãe. [...] Aí pronto, ia buscar água, com bem uma légua na cabeça, um potim na cabeça...bem uma légua...e eu mais papai mais os outro ia pra mata. (Seu Pedro Barreto da Silva, 2004).



A infância vivida por esses sujeitos não foi diferente da maioria das crianças em idade escolar que vivia na zona rural potiguar há quarenta, cinquenta, anos. Ela se processava atrelada à dinâmica migratória ou de precária permanência das suas famílias.

Essa itinerância (ou precária permanência) era uma condição resultante do que alguns autores (SIGAUD, 1977, GARCIA JR., 1983) denominam de “o fim da terra de permissão”, isto é, uma mudança nas relações de trabalho pela qual os trabalhadores rurais e suas respectivas famílias perdem a *permissão* para morar e colocar seus roçados no interior das fazendas para se transformarem em um trabalhador clandestino. Aliás, conforme nos mostra Silva (1996), foi essa situação que ensejou, especialmente a partir da década de 1950, a emergência de vários conflitos de terra no Rio Grande do Norte e o consequente surgimento do movimento sindical rural.

Apesar dos autores especializados localizarem o fim da “terra de permissão” por volta da década de 1950 e 1960 (quando os trabalhadores – com o apoio decisivo da Igreja Católica – criam seus primeiros sindicatos no Rio Grande do Norte), os depoimentos dos sujeitos de nosso trabalho indicam a permanência dessas relações de trabalho por todo um período posterior. Uma temporalidade que engloba, inclusive, os anos imediatamente anteriores às ocupações que espocaram no Mato Grande durante a década de 1990. Se essa permanência se dava de uma forma marginal ou preponderante no contexto das relações de trabalho na região, é uma questão a ser investigada em outro momento, já que não é objeto deste trabalho.

Em seu depoimento, Seu Pedro Barreto da Silva, por exemplo, deixa clara essa sua condição momentos antes de participar do processo de conquista da terra.

Todo ano eu botava um roçadim na propriedade do seu Vavá, que hoje é o prefeito de João Câmara...todo ano ele dava, pra quem quisesse. [...] Num cobrava nada, apenas a forrage. Se o caba possuísse um bichinho, ele num se importava que a pessoa tirasse um tanto quanto po bicho...mas agora o que eu achava rim era porque sempre que prantava uma batata, uma fava, num dava pa colher, porque quando chegava época de botar o gado podia ter o que tivesse, ele botava por cima. (Seu Pedro Barreto, 2004).



Uma realidade não diferente do seu tempo de criança, quando ao seu pai cabia a responsabilidade de reunir a família para plantar e colher para a garantia da sobrevivência de todos, em terras alheias. Esse imperativo obrigava crianças e adultos envolverem-se nas tarefas da roça e, consequentemente, retirava dos primeiros (e em certa medida também dos segundos) o tempo para frequentarem a escola.

Como nos contam Seu Marcelino e Seu Pedro Barreto, na infância que vivenciaram o tempo não era apropriado para ir à escola estudar, mas para se meter por dentro da capoeira, destocando mato, arrancando feijão, espigas de milho ou catando mandioca para, depois, fazer os beijus³ que esconderiam a fome por algumas horas ou dias. Essa dinâmica era uma constante por todas as suas vidas. Espirou-se, acompanhando suas respectivas passagens pela adolescência, assistindo a seus primeiros namoros e seus casamentos, determinando-os a passar distante da escola no seu permanente caminho para a roça.

Para outros, não havia escola por perto. A mobilidade da família às voltas com a busca pela sobrevivência agia no sentido de perpetuar a distância da escola porque o tempo de permanência numa fazenda ou em qualquer outro lugar coincidia com a presença mais ou menos demorada do inverno ou de outras oportunidades de trabalho precário. Terminado um “serviço” na terra de alguém, chegava a hora de a família se retirar e ir de encontro ao caminho da incerteza, alguns centímetros logo após a porteira da fazenda.

Pela estrada, a busca esperançosa por melhores dias esbarrava numa constatação: a fartura parecia se esconder por detrás do horizonte à espera de ser trazida pelas nuvens anunciadoras de inverno. Restavam os eventuais encontros com outras famílias parceiras de infortúnio, perambulando de fazenda em fazenda ou em direção à cidade – à “rua” – em busca de oportunidades para aliviar o “perrengue” de não se ter comida, trabalho ou perspectiva. Escola?

Nesse tempo não se falava, o que aparecia era umas escolhinhas particular. Aí nesse tempo ninguém ligava pra isso não. Eu digo isso porque, se tinha escola não era para filho de pobre não. [...] Porque nesse meu tempo, filho de pobre não estudava, porque a gente morava ali no Matão, [...] da Assunção pra baixo. Fui numa escola assim, particular, pequenininha, por pouco tempo, que acabou-se não foi para frente. Porque não existia esse negócio de escola não. (Seu Raimundo Rosa, 2005).



Tinha não. Logo o seguinte: quando [pai] saiu de lá [...], de onde nós morava, viemos pra Ceará Mirim. A bagagem da gente, era de papai, era tão grande que vinha num jumento... toda a bagagem da gente veio num jumento... A gente de pé e papai amontado... a gente criança, de pé, e papai amontado... aqui e acolá tomando uma cana, vez e outra, uma lapada de cana e chicote. Aí fiquemos num lugar por nome o Jorge, terra do doutor Varela... eu só sei que quando eu saí do Jorge saí com 16 ano... e lá num tinha nada de escola lá a não ser em Ceará Mirim mesmo... Mais também num via ninguém... Aí também num ia, né? Aí saí de lá e fui pra um lugar por nome Ramada... dentro de lelmo Marinho. E lá também num tinha escola. Tinha na rua. E eu fui trabalhando, trabalhando, trabalhei doze ano. Aí pra lá eu decidi me casar e... até hoje... (Seu Pedro Barreto Da Silva, 2004).

A escola e os seus produtos – a educação escolar, os conhecimentos e habilidades que ela propiciava e a certificação que formalizava social e institucionalmente o estágio de aprendizado alcançado pelos sujeitos – apareciam tão episódicos e incertos, para esses sujeitos, como o inverno.

217

[...] era pouco... estudava um mês... dois meses... quinze dias... porque era dificuldade de professor. Porque nesse tempo, quando eu era pequena, no meu tempo de estudo, aí era difícil um professor. Tinha um professor aqui, ia ter longe... às vezes a gente tava num lugar distante, às vezes, assim, na época de seca, precisava se mudar, assim, devido às condições... procurar ficar num canto mais melhor pra gente ficar... aí lá tinha um professor, estudava ali uns dias, depois voltava novamente, aí num estudava mais. (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro, 2005).

Estudar era fruto de um acaso, uma sorte, uma chance oferecida pela eventual existência de uma escola próxima de onde se estava morando – com toda a provisoriamente que esse morar lhe apresentava, já que o tempo de residência estava umbilicalmente ligado ao tempo de oferta de trabalho e oportunidades de sobrevivência familiar. E exatamente pelo imperativo do trabalho, o tempo de se ir estudar estava subordinado ao tempo do trabalho.



Olhando para trás, alguns assentados registram que a educação escolar os alcançava, seja na forma de uma unidade escolar instalada perto de onde estavam morando ou pela vinda de um professor contratado para o trabalho de alfabetização das crianças da comunidade. Mas, em ambas as situações, apontam que, pelo fato dos professores morarem longe, “na rua”, inexistia um processo de ensino e aprendizagem regular, permanente. Desse modo, os depoimentos demonstram que a memória desses sujeitos guardou a ida a uma sala de aula para estudar como uma prática episódica.

[Estudei] até a primeira [série]. [Não continuei] porque eu saí da escola. Meu pai foi-se embora. Aí eu não fui mais. Eu ia todo dia. O dia que a professora não ia, eu não ia também. Eu ia todo dia de manhã, mas um dia a professora vinha, outro dia não vinha... (Dona Maria Conceição Melo – “Dona Branca”, 2005)

[Estudei] até a quarta. Consegui aqui no assentamento. Antes já tinha estudado, mas era um mês, quinze dias [...]. Porque era a quantidade de professor. Porque nesse tempo, quando eu era pequena, no meu tempo de estudar, aí era difícil ter um professor. Tinha, mas era longe, era distante [...]. Não tinha lugar para a gente ficar. Aí era um professor. Aí quando era no outro dia não tava mais. Era de um terreno para outro. Aí professor era difícil. (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro, 2005).

Em face dessas condições, não admira que, para os pais desses trabalhadores rurais, não havia futuro outro que não aquele oriundo da labuta diária com o cabo da enxada, o cabo da foice ou o cabo do machado, instrumentos mais próximos e palpáveis para se garantir futuro aos filhos do que os bancos escolares, cadernos e lápis. Assim ocorreu, entre outros, com Seu Damião de Melo que me afirmou, mostrando as mãos enrugadas e calejadas como provas da afirmação seguinte: *“A primeira coisa que meu pai me deu foi cabo da enxada, cabo de foice, cabo de machado. [...] Meu pai não queria que eu fosse [à escola]. [...] Dizia que tinha futuro era o cabo da enxada. Foi o que eu aprendi.*

Vários são, portanto, os parâmetros pelos quais podemos medir a distância desses homens e mulheres para com a escola. Alguns deles revelam o abandono dos poderes públicos para com a promoção da educação da população do campo – a exemplo do que acontece na área de saúde, cultura, esporte e lazer. Na comunidade onde nasceram e cresceram não se dispunha



de uma escola (ou de um prédio escolar) que lhes servissem. Precisavam andar léguas. Alguns outros apontam como principal fator a própria condição de precisarem ajudar na sobrevivência da sua família, desde a mais tenra idade, com sua capacidade de trabalho.

E há, por fim, as indicações do pouco estímulo dos pais, numa época quando a lonjura da escola representava um obstáculo mais do que suficiente para que a necessidade de envolver os filhos na labuta da roça desestimulasse pais em perseguir um destino – ver o filho frequentando regularmente a escola – que se configurava a dezenas de quilômetros sociais. O desestímulo para com a educação escolar era alimentado por uma convicção fatalista de que poucas eram as chances de seus filhos terem um destino social diferente do que eles tiveram, por obra e graça da escola.

Aprofundando contatos, cruzando conversas e ampliando escutas, não é improvável o encontro com trajetórias em que todos os elementos acima se combinam, ao longo do tempo, ocupando pesos e momentos diferenciados. Assim, juntos, eu e eles, tentamos (re)tecer a colcha-história de suas respectivas vidas, até onde podíamos.

Retecendo retalhos da colcha-história dos homens e mulheres da agrovila Santa Luzia

219

Na condição de “moradores de favor” na terra de algum latifundiário, ou como trabalhadores precários, essas famílias davam suor e uma boa parte do seu tempo para sua própria manutenção e outra parte para o dono das terras. Somavam-se àquela massa humana cuja exclusão dos direitos básicos de cidadania era aprofundada como efeito da perspectiva *faústica*. (BERMAN, 1986)⁴ de modernização urbano-industrial que tomou conta do país e orientou os projetos das elites governamentais brasileiras desde princípios da década de 1950.

Assim, nas memórias dos assentados da agrovila Santa Luzia estão inscritas as vivências das “baixas”, produzidas pela conjugação trágica entre desenvolvimento urbano, abandono de populações do campo à margem de direitos e legitimação das estruturas de manutenção do latifúndio.

O acesso a essas memórias, em parte, foi possível através das entrevistas, conversas informais e dos grupos de discussão. Outra parte delas caiu



em minhas mãos quando, em casa, enveredei-me em sistematizar as palavras vocalizadas na aplicação do teste de associação livre. Nele, fiz uso da expressão “passado” como palavra indutora e solicitei que cada entrevistado fornecesse outras três palavras que estivessem a ela associadas. Depois, pedi que justificassem o porquê de cada uma.

No processo de interpretação, dei prioridade àquelas palavras ou expressões que foram evocadas em primeiro lugar, dado que, em várias entrevistas, algumas das expressões seguintes apenas serviam para explicar de maneira mais ou menos sintética a que foi dita no início do teste.

Frente à pergunta sobre o passado antes da chegada ao assentamento, os sujeitos elencaram substantivos, adjetivos e expressões que, como retalhos, compõem a colcha-história particular-coletiva de cada um, tal como a personagem Tita, do romance “Como água para chocolate” (1995), de Laura Esquivel, que tecia numa colcha as tristezas que acumulava ao longo da vida.

A solicitação de referências léxicas acerca do passado *anteriormente à chegada no assentamento*, inevitavelmente, conduzia as respostas dos sujeitos no sentido de estabelecer comparações entre o passado e o presente. Assim, o papel crucial da conquista do assentamento – que para mim era, apenas, uma hipótese – se configurou como realidade na força das palavras evocadas e das justificações apresentadas, por mais simplórias que pareçam.

O conjunto de respostas que me foi fornecido está organizado no quadro abaixo segundo a ordem de evocação (ou seja, se, após a pergunta indutora, a expressão/palavra foi a primeira, a segunda ou a terceira a ser vocalizada) e a quantidade de vezes em que ela foi apresentada, pelos 31 (trinta e um) sujeito que participaram do teste.

Reuni os retalhos que me foram fornecidos pelos assentados e fui recompondo a colcha-história dos homens e mulheres da agrovila Santa Luzia, separando e agrupando cada retalho (ou “unidade semântica”) segundo a familiaridade que tinham em termos de cor e/ou textura (uma “unidade significativa”), conformando um determinado conjunto expressivo ou “temas”. Assim, no corpo do quadro abaixo, as evocações são marcadas por cores. Cada uma delas se associa a uma temática: as expressões marcadas em verde compõem o grupo de evocações com as quais os sujeitos adjetivaram o passado negativamente. Já as expressões marcadas em laranja compõem as evocações com as quais os sujeitos apresentaram os traços mais marcantes de suas vidas



nesse passado rememorado. E, por fim, nas expressões marcadas em azul, as evocações que indicam os sentimentos de frustração e arrependimento de alguns sujeitos, quanto às suas respectivas vidas, atualmente, quando comparadas com a vida que tinham no passado.

Quadro 1
"O seu passado antes de chegar no assentamento"

<i>Unidade Semântica</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Frequência da evocação</i>
	I	II	III	
Sufrimento	2	2		4
Ruim	2	1		3
Desemprego	1	1	1	3
Não tinha terra		1	2	3
Era melhor	2			2
Não criava animais	1	1		2
Não tinha casa	1	1		2
Apanhar castanha		2		2
Tranqüilidade saúde		2		2
Viver de ajudas		1	1	2
Dançar	1			1
Trabalho em fábrica	1			1
Trabalho	1			1
Costura e lavagem de roupa	1			1
Facilidade de ganhar dinheiro	1			1
Na cidade tinha o que queria	1			1
Bom, sem casamento	1			1
Pagava renda ao dono da terra	1			1
Mãe	1			1
Luta	1			1
Desassossego	1			1
Andar pelo mundo	1			1



<i>Unidade Semântica</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Frequência da evocação</i>
	I	II	III	
Não foi bom	1			1
Trabalho na fazenda	1			1
Tristeza	1			1
Difícil	1			1
Complicado	1			1
Expulsão do acampamento pela polícia	1			1
Trabalho na educação	1			1
Era outra pessoa	1			1
Alegre		1		1
Fazia música		1		1
Biscates		1		1
Divertimento		1		1
Não devia a ninguém		1		1
Fazer arupema		1		1
Na cidade não tinha dificuldade em arranjar trabalho		1		1
Liberdade de ir à festas		1		1
Não tinha transporte		1		1
Preocupação		1		1
Não faltava emprego		1		1
Casa dos pais		1		1
Jogar bola		1		1
Sufrimento mãe doente		1		1
Tinha casa própria (a atual é do INCRA)		1		1
Não tinha nada em casa		1		1
Trabalho doméstico			1	1
Limpar mato			1	1



<i>Unidade Semântica</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Frequência da evocação</i>
	I	II	III	
Sustentar a família			1	1
Pobreza			1	1
As coisas eram melhores			1	1
Amizades "verdadeiras" (no assentamento são "falsas")			1	1
Faltava água			1	1
Doença dos filhos			1	1
Ocupava outros assentamentos			1	1
Dificuldade			1	1
Informação sobre MST			1	1
Andar de bicicleta			1	1
Era solteira			1	1
O que precisava tinha em casa			1	1
TOTAL	29	28	18	75

Obs.: duas pessoas não esponderam

Dramas do desenraizamento

A observação do Quadro acima nos revela um primeiro conjunto de unidades semânticas pelas quais os assentados sintetizam a vida anterior à chegada ao assentamento num período do qual não sentem saudades nem desejam retornar. Entre as palavras apresentadas em primeira evocação as que mais aparecem são "sofrimento" e "ruim", acompanhadas de perto pelas referências à desemprego e o não ter terra, elementos fundantes da condição de trabalhador.

O drama do desenraizamento operado pela itinerância permanente é o tema preponderante, a marca que lhes atravessa a existência. Um drama carregado de incertezas e sofrimento – substantivos cujos conteúdos não desaparecem com a chegada ao assentamento, mas se mantém como uma tônica na vida de todos e de cada um. A conquista da terra, para os assentados que



vocalizaram esses retalhos, põe termo a uma trajetória de muita instabilidade e de dor pela presença do não ter: não ter terra, não ter casa, não ter animais para criar... não ter referências.

Desse modo, não obstante haver ainda incertezas e sofrimentos também no atual contexto do assentamento, o que desaparece com a conquista da terra é uma determinada condição de enfrentamento do sofrimento e do drama do desenraizamento. Ter a terra, o lote para o cultivo do básico para a sobrevivência, e a própria moradia, se inserem como uma conquista inalienável da família e condição primária para a refundação do presente e do futuro de todos, portanto, condição de ressocialização e reenraizamento.

Rapaz, ante da ocupação eu morava alugado. [...] Arrependo não. Se eu tivesse me arrependido eu já tinha ido embora. Tem que ir levando a vida aqui mermo, até o resto da minha vida eu vou levar minha vida aqui mermo. [...] Eu acho bom aqui porque o caba apronta, tem um lugar pra plantar, não tem aborrecimento do caba dizer 'não...vamos tirar o que tem dentro que eu vou botar os bicho'...corre tudo direitim... (SEU MANOEL CÍCERO BANDEIRA, 2004).

224

A conquista da terra encerra um longo capítulo da história desses sujeitos, que, desde crianças até a maturidade, não conheceram outra rotina diferente da itinerância severina à procura de novas oportunidades que lhes garantissem a sobrevivência de si e da sua família, seja a que deixou para trás, seja a que constituíram, ambas quando se tornaram adultos.

Se eu for dizer tudo o que eu já fiz...trabaiar em cana, trabaiar em usina, em salina, trabaiei em usina de algodão e findei aqui, tudo isso serviço braçal, só no interior e tamo aqui, durante o tempo que eu cheguei aqui e tem de trabaiar mais e trabaiar menos... (SEU EDUARDO MARCELINO DOS SANTOS, 2004).

Como os severinos do poema de João Cabral de Mello Neto, os sujeitos da agrovila Santa Luzia teceram suas respectivas trajetórias anteriores ao episódio da ocupação e conquista da terra, na base de migrações alimentadas pela fuga da pobreza e a esperança de melhores dias. Como contrapartida, dispunham somente da capacidade de trabalhar. Trabalho braçal e precário, na terra "dos outo", onde nunca se perguntava se estudavam,



qual os seus respectivos graus de escolaridade. Onde eram lhes negados direitos trabalhistas básicos e vivenciavam a humilhação de terem seus roçados devastados para a terra servir de pasto para o gado do dono da propriedade.

Home! uns tinha uma casinha veia de taipa, uns de tijolo, mas não tinha um pedacinho de roçado pra trabaiar. Aí trabaiavam na terra de um e de outro...a terra era alugada...trabaiava alugado com os patrão. É...quando achava um dia de serviço trabaiava, quando a gente queria plantar pedia um pedacinho de terra po patrão. Ele dava, mas as veze, quando antes da gente colher, ele sortava os bicho dento. Aí tudo isso acontecia. (DONA RITA FERNANDES DA SILVA, 2005).

Essa relação de permanente provisoriidade nas terras “dos ôuto” é a síntese do estado de itinerância desses sujeitos desenraizados que viviam “no mei do mundo”, como costumam definir. Em tal situação, a possibilidade de conquista de terra – e, portanto, de ter um chão onde se enraizar e ter condições de, minimamente, sustentar a família – se lhes apresentava como a conquista de outra permanência. Não a permanência da itinerância, mas a permanência do assentamento, de um presente e futuro refundados a partir da conquista da terra.

225

Quando a conquista da terra não elimina saudades da vida anterior

Outro conjunto, bem menos frequente, de evocações presentes no Quadro anteriormente mostrado situa o passado como um período cuja instabilidade econômica e precariedade social é sempre relativizada pela maior facilidade que os sujeitos tinham de, na cidade, arranjar um emprego, ganharem dinheiro, de “ter o que queria”... Nesses casos, o processo de participação na conquista do assentamento adquire uma aura de uma aventura da qual os sujeitos se arrependem.

Observando o Quadro acima, vemos que algumas evocações apontam os elementos pelos quais o período anterior à chegada ao assentamento se configura como melhor do que o período anterior. Entre eles, os assentados se referem ao fato de que anteriormente não tinham dívidas – ao contrário de hoje em dia em que se veem às voltas com dívidas contraídas junto aos bancos



para financiamento de projetos produtivos de viabilidade incerta – e que na cidade tinham mais facilidade em arranjar uma ocupação e, conseqüentemente, uma renda garantida.

Seu Manoel Rodrigues, Seu João Gabriel e Dona Damiana baixavam o olhar para o chão empoeirado da sala e demonstravam na curvatura dos ombros o cansaço de uma aposta em que se dão por perdedores.

Minha vida era melhor. Eu vivia na minha casa. Aqui nada é meu. Preste atenção: isso aqui é tudo do INCRA. Mas antes tudo o que eu precisava eu tinha em casa... no assentamento, no começo, a conversa é bonita! Se chegasse tudo em dia, era bom... onde eu habitava era melhor...era fartura...eu tinha pra dar, eu tinha pra vender... (SEU MANOEL RODRIGUES, 2004).

Meu marido é quem tem vez que diz: 'eu vou mimbora! Vou mimbora, puiquê num dá certo aqui!' [...] Ele diz que num tem silviço, uma hora tá trabaçando, outa hora tá parado, e fica aperreado puiquê o negócio dele é só trabaçar, trabaçar, somente. (DONA DAMIANA DAMIÃO DA SILVA, 2005).

Quando eu trabaçava pa o doutor Arnô, [...] eu tinha o dinheiro da minha feira toda semana. Certo. E aqui as coisa é difícil. A situação no assentamento tá difícil... ganho o caba num tem, as coisa aqui num tá brincadeira não... (SEU JOÃO MARIA GABRIEL, 2005).

Em torno da noção de que “a vida anteriormente era melhor”, articulam-se as explicações de que quando viviam na cidade, mesmo que enfrentando dificuldades, os sujeitos tinham mais oportunidades de superação dos seus problemas e mais facilidades para conseguir o necessário para sobrevivência de si e da família. Assim, ao mesmo tempo que a condição de mobilidade permanente se revela como consequência da precariedade instituída como padrão de vida, ela constituía, também, a condição da liberdade de buscar alternativas de trabalho.

Mas há um elemento presente no início dessas duas falas que é bastante significativo de que o processo de ocupação de terra envolve sujeitos que, apesar de estarem aparentemente num mesmo lugar social, não se colocam na mesma perspectiva, nem no momento da ocupação, nem posteriormente, quando da aventura de se construir o assentamento e refundar suas vidas. Esse elemento é a condição de “ter uma casa”, ausente nas falas dos sujeitos que não se arrependem de terem lutado pelo assentamento e presente nas falas dos arrependidos.



De fato, para os primeiros, a chegada ao assentamento, para quem não tinha onde morar ou morava “de favor” (mesmo que em casa de algum familiar), representou uma aposta de quase nenhuma perda, mas exclusivamente de ganhos, especialmente o primeiro deles: uma casa para morar.

Já para os segundos, o fato de já terem uma casa antes do processo de ocupação e conquista da terra, lhes dava uma segurança para quem a aventura da luta pela terra somente se tornava vantajosa na medida em que representasse uma ampliação de suas possibilidades de trabalho e renda que, mesmo precariamente, já tinham se acostumado a conviver. Aos seus olhos, a vida sem perspectivas de melhoria que o assentamento oferece pode nem diferir das perspectivas que tinham antes, mas, pelo menos, a casa onde moravam era uma propriedade inalienável deles e não do Incra, como expressa Seu Manoel Rodrigues.

Esse conflito expressa bem (e em parte corrobora) a discussão que faz Martins (2003) acerca de que a morada esteja no centro das motivações e aspirações de acampados e assentados, constituindo o referencial de seu imaginário e de suas formulações utópicas. Sua presença no universo discursivo dos sujeitos, referenciada como uma ausência decorrente das migrações, seja como um bem que se perdeu no contexto da conquista do assentamento, é bastante representativa do significado que ela adquire como parâmetro das demandas que organizam as estratégias de sobrevivência e ponto de (re)aglutinação da família e agregados num novo contexto de (re)socialização.

A morada é porto seguro que estrutura – junto com o trabalho – o vivencial dos sujeitos, não apenas no momento quando ocorre a conquista da terra, mas em todo o processo que lhe é anterior, o da itinerância severina – “sorto no mei do mundo, nas terra dos ôto”. A conquista da morada, aliada à conquista da terra, se coloca como elementos primeiros na escala hierárquica de urgências próprias do vivencial desses sujeitos.

Para esse grupo de entrevistados que já tinha uma morada antes da conquista da terra, a vinda para o assentamento trouxe um duplo dilema: ao trocar o lugar onde moravam antes pelo assentamento, esses indivíduos assumiram uma perspectiva que se revelou problemática, pois passaram a morar numa casa que, oficialmente, não é deles (porque é do Incra) e trabalhar numa terra sem algumas condições ou garantias mínimas de rentabilidade.



A labuta na roça: passado, presente, futuro e código ético

Atravessando os dois conjuntos de evocações oriundas da palavra indutora Passado, estão 22 evocações que se reportam ao universo do trabalho ou aos efeitos de sua ausência. Como as frequências se mostraram muito fragmentadas em torno dessa pergunta, a análise não pode se basear em termos da maior ou menor frequência das evocações, mas em termos das características de um determinado conjunto semântico e sua qualidade enquanto instância sintetizadora e evidenciadora de um tema presente nas indicações fornecidas pelos sujeitos.

Nesse sentido, um conjunto de evocações nos oferece um passado cujo recheio é a rotina de trabalho braçal, tanto de homens como de mulheres. Nessa unidade temática, os registros semânticos expressam, não apenas, o tipo de ocupação que desempenhavam ("trabalho na fazenda", "apanhar castanha", "limpar mato", "trabalho doméstico", "trabalho em fábrica", "lavagem e costura de roupa", "pagava renda ao dono da terra" e "biscates") mas também as condições em que viviam decorrentes da natureza precária do trabalho ("viver de ajudas", "não tinha terra", "não tinha casa", "não tinha nada em casa", "sustentar a família").

228

Desse modo, pela efetividade da presença ou da ausência, o trabalho é cercado de um estado de onisciência na vida dos sujeitos. Delimita os rumos das trajetórias pessoais, as escolhas ou a falta delas. Inspira, inclusive, um código ético a partir do qual alguns assentados classificam os demais entre os que são "trabalhador" e os que não são, dado a maior ou menor empenho em manter o lote cultivado, com ou sem chuvas. Assume, portanto, um caráter de valor afetivo e simbólico, tal como também encontrado por Brandão (1999).

Essa classificação simples – "muito trabalhador"/"pouco trabalhador" – não poucas vezes, se faz presente nas assembleias e rodas de conversas entre assentados, marginando os debates, oferecendo parâmetros de maior ou menor aceitação de determinados projetos produtivos que se esboçam, seja por iniciativas de organizações não governamentais ou de instituições oficiais.

Seu Pitui, quando se lembra do início do processo de conquista da terra, no período do acampamento conduz sua narração no sentido de comparar o que se poderia chamar de "espírito empreendedor" de alguns dos assentados, naquele momento seminal e atualmente. E acaba por localizar uma



mudança de conduta de alguns deles, cujas razões remete a esse código ético fundado no trabalho.

É isso que eu quero dizer a você... [...] Naquela época, o caba mostrava tomém que era trabalhador, disposto, viu? E agora é bem pouco que é disposto ao roçado. Tem uns que tem roçado aí que nunca arrancou nem um toco. [...] Eu fico munto triste quando o caba diz que o assentamento não presta. Eu não queria nem repetir essa palavra, mas eu vou repetir pra completar a frase, mas eu vou repetir: quando o caba disser que não presta o assentamento, quem não presta é a pessoa, que a pessoa não é organizada. (FRANCISCO DE ASSIS SILVA – SEU PITIU, 2005).

Esse código ético é alimentado não, apenas, pelo olhar retrospectivo e avaliador das pelejas cotidianas que desenham a sua trajetória desde a tenra infância até os dias atuais, mas também pelas novas esperanças e oportunidades oferecidas pelo assentamento enquanto realidade fundante de um novo tempo e de uma nova condição de vida, a partir do qual as famílias passam a se recompor.

A chegada ao assentamento, desde um processo penoso consubstanciado em três despejos, adquiriu um sentido de recomposição de famílias desenraizadas e de superação da condição de mobilidade permanente que desenhava as trajetórias pessoais. A conquista da terra, assim, instituía uma nova perspectiva de futuro: as andanças severinas de anos de trabalho precário pareciam estar condenadas a se transformar em trabalho produtivo garantidor da própria subsistência sem a presença do patrão.

A presença da escola, nessas andanças, é experienciada e povoa as memórias dos sujeitos como uma ausência ou distância que, por um lado, referencia o passado que os condena à condição de “rudes” (como muitos se autodefinem) e, ao mesmo tempo, sopra como uma leve brisa a possibilidade de um futuro que se volta não à mudança dessa condição para si mesmos, mas se projeta como horizonte para as gerações de crianças, adolescentes e jovens. A escola não tem futuro para si – “rude” forjado pela labuta na roça quando sem terra – mas para a nova geração, desprovida (pelo menos em princípio) dessa obrigação, em razão da conquista da terra.

Nesse ponto, a conquista do direito à terra pelos adultos “rudes” torna-se a inflexão para a conquista do direito à escola pela geração seguinte,



plasmada na possibilidade de não serem obrigados a repetir a trajetória da geração anterior e, portanto, não serem sujeitos portadores das mesmas memórias, nem do mesmo passado.

Notas

- 1 O Assentamento Modelo localiza-se no município de João Câmara, no Rio Grande do Norte, numa região comumente denominada de Mato Grande. A comunidade vive numa área de baixa precipitação pluviométrica, cujos membros não participam de um projeto coletivo de produção. Desenvolve uma produção à base da cultura agropecuária tradicional familiar, cujo volume raramente gera algum excedente que não seja utilizado para o mero reforço da reprodução da força de trabalho. Dotada de uma pequena unidade escolar, disposta em duas salas de aula, onde funcionam duas turmas de Ensino Fundamental (1º a 4ª séries) e, eventualmente, à noite, turmas de Educação de Jovens e Adultos.
- 2 O assentamento Modelo é o resultado de um processo de conquista da terra que se iniciou em 24 de agosto de 1994, quando cerca de 150 famílias ocuparam a Fazenda do Sr. Arnaud Júnior Câmara. Foram nove meses de luta, uma “peleja” de quatro despejos que a linguagem jurídica denomina de reintegrações de posse, marcadas pela violência policial e a prisão de quatro trabalhadores. Finalmente, um Decreto Presidencial, de 25 de março de 1995 desapropriou a Fazenda Modelo/Nazaré para fins de reforma agrária e em 17 de julho do mesmo ano ocorreu a imissão de posse.
- 3 “beiju” é um bolo feito com massa de mandioca, comum em comunidades rurais do Mato Grande e no litoral potiguar.
- 4 O *Fausto*, obra do escritor alemão Goethe, expressa e dramatiza o processo que se gesta em fins do século XVIII e início do seguinte pelo qual um tipo específico de modernidade emerge, movido pelas ideias de que o único meio de que dispõe o homem moderno para a sua própria transformação é a radical transformação de todo o mundo físico, moral e social em que ele está inserido. “Porém” – antecipa Berman (1986, p. 42) – “[...] o grande desenvolvimento que ele inicia – intelectual, moral, econômico, social – representa um altíssimo custo para o ser humano. Esse é o sentido da relação de Fausto com o diabo: os poderes humanos só podem se desenvolver através daquilo que Marx chama de ‘os poderes ocultos’, negras e aterradoras energias, que podem irromper com força tremenda, para além do controle humano. O Fausto de Goethe é a primeira e ainda a melhor tragédia do desenvolvimento.”

Referências

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo Demográfico 2010** – características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro, 2011.
- DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.
- DONA DAMIANA DE MELO. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 3 mar. 2005.
- DONA MARIA CONCEIÇÃO MELO. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 25 jan. 2005.
- DONA MARIA LÚCIA PEREIRA BARRETO. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 7 mar. 2005.
- DONA RITA FERNANDES DA SILVA. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 24 jan. 2005.
- ELOMAR. **Cantiga de Estradar**. Cantoria 1. Salvador: Kuarup Produção Fonográfica, 1984.
- ESQUIVEL, Laura. **Como água para chocolate**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1995.
- FRANCISCO DE ASSIS SILVA (SEU PITIU). **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 24 jan. 2005.
- GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **Terra de trabalho** – trabalho familiar de pequenos produtores. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- KENSKY, Vani. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize C. (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.



- MARTINS, José de Souza. **O Sujeito oculto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília (DF): UNESCO, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SEU EDUARDO MARCELINO DOS SANTOS, **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte). 3 nov. 2004.
- SEU JOÃO MARIA GABRIEL. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 7 mar. 2005.
- SEU MANOEL CÍCERO BANDEIRA. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 3 nov. 2004.
- SEU MANOEL RODRIGUES. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 20 jul. 2004.
- SEU PEDRO BARRETO DA SILVA. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 3 nov. 2004.
- 232 SEU RAIMUNDO ROSA. **Entrevista**. Assentamento Modelo, João Câmara (Rio Grande do Norte), 4 abr. 2005.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIGAUD, Lígia. **A Idealização do passado numa área de plantation**. Contraponto. Rio de Janeiro, 1977.
- SILVA, Paulo Roberto Palhano. **Novo momento da luta pela terra: quando o patrão sai de cena**. 1996. 263f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1996.



Dr. Alessandro Augusto de Azevêdo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais
E-mail | alessandroazevedo.ufrn@gmail.com

Recebido 27 dez. 2013

Aceito 15 jan. 2014

As 40 horas de Angicos, a UFRN, a UNE e Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963)

The 40 hours of Angicos, the UFRN, the UNE and Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963)

Marcos José de Castro Guerra

Coordenador de um Círculo de Cultura, na cadeia pública de Angicos

Poucos sabem que a histórica “40 horas de Angicos” teve como núcleo principal duas dezenas de estudantes universitários de nossa Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), além de três estudantes secundaristas. Os coordenadores dos Círculos de Cultura na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte) partiram das Faculdades de Direito (José Ribamar de Aguiar, Marcos José de Castro Guerra, Pedro Neves Cavalcanti e Valquíria Felix), Farmácia (Dilma Ferreira Lima), Jornalismo (Carlos Augusto Lyra Martins), Filosofia e Pedagogia (Giselda Gomes Salles, Lenira Leite, Marlene Vasconcelos, Rosali Liberato e Valdinece Correia Lima), Medicina (Evanuel Elpídio da Silva, Geniberto Paiva Campos, Maria Laly Carneiro), Odontologia (Margarida Magalhães) e Serviço Social (Maria do Carmo Correia Lima). Dois estudantes secundaristas oriundos do Atheneu Norte-Riograndense de Natal (Edilson Dias de Araújo e Talvane Guedes) e uma terceira de Recife (Madalena Freire).

À época, fomos chamados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), através de sua União Estadual (UEE), com atuação marcante dentro das Universidades Brasileiras. Após um trabalho de reflexão sobre a Reforma Universitária, tivemos sucesso no Rio Grande do Norte quanto a uma de suas bandeiras, resultado da chamada “Greve de 1/3” que conquistou participação estudantil no Conselho gestor da Universidade. Tínhamos várias ações inspiradas na UNE-VOLANTE, nascidas no centro popular de cultura (CPC) da UNE (GARCIA, 2014), e fruto do real protagonismo da juventude naquele momento político brasileiro.

Em todo o Brasil, a UNE mobilizou os universitários para restituir à população parte do que recebíamos. Éramos apenas 100.000 estudantes nas universidades públicas brasileiras, um por cento (1%) da população. Assim, nasceram múltiplas ações, nas próprias faculdades ou nos bairros, através das quais estudantes apoiavam atividades comunitárias ou atendiam, entre outras,



demandas localizadas de assessoria jurídica, assistência social, atendimento em cuidados básicos de saúde, apoio em engenharia e saneamento. Foram ações precursoras do que seria mais tarde o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac) da UFRN (1966) e o Projeto Rondon (1967).

Assim, começou, naturalmente, a participação dos universitários, desde o início das três principais atividades de educação popular no Rio Grande do Norte: a pioneira educação radiofônica do Movimento de Educação de Base (MEB, 1958), a alfabetização nos acampamentos implantados pela Prefeitura Municipal de Natal em sua Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (1961) e nossa atuação no Sistema Paulo Freire, da Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Norte (1963).

As 40 horas, e o inexplicável esquecimento

Sobre as teorias de Paulo Freire, existem centenas de livros, teses e monografias. Muito pouco, sobre as práticas. Menos ainda, resultante de pesquisa concreta com ex-alunos, que se alfabetizaram em Angicos, Natal, Mossoró, e nas cidades satélites em torno de Brasília. Aprofundam-se as teorias, repetidas e interpretadas em detalhes. Descrevem-se as experiências, sem renová-las. É como se bastasse retirá-las de um congelador, descrevê-las, com cuidado para que não retomem vida, não venham contaminar o que poderia ser feito no século XXI.

Confesso meu espanto diante de tal lacuna, que não é responsabilidade somente das faculdades de educação. Poderiam ter despertado o interesse de estudiosos da história, da sociologia, da política, dos direitos, do jornalismo, da comunicação, dentre tantos outros. A implantação do Sistema Paulo Freire, duramente reprimida pela Ditadura, demonstra tudo o que temiam os militares e seus aliados: inovação com resultados positivos e duráveis, solução rápida e barata para que milhares de brasileiros se alfabetizassem em pouco tempo, sem risco de esquecer o que aprenderam.

É como se permanecesse o “diktat” da ditadura que atemorizou muitos, professores e alunos, e – salvo honrosas exceções – perdura desde a redemocratização (1986) e da nova Constituição Federal que oferece



amplas garantias desde 1988. A interdição atingiu também os sucessivos governos que não souberam honrar o legado de Paulo Freire. É grave constatar que optaram pela omissão ou por descaminhos em relação ao tema, os Presidentes da República e seus Ministros da Educação, desde 1995– com exceção de uma determinação inicial demonstrada pelo então Ministro Cristovam Buarque, que não teve tempo para concretizar suas intenções. Não souberam compatibilizar seu inegável compromisso político e discurso progressista com ações efetivas que garantam a universalização do direito à educação. Quando se conhece como agem os Governos, o correto seria utilizar o verbo adequado, trocar “souberam” por “quiseram”, o que torna mais inexplicável a situação. E quiseram privilegiar outras frentes, igualmente legítimas e importantes, como o ensino técnico e o ensino universitário, sem cuidar da base da pirâmide nem do sagrado direito à educação, tendo a alfabetização como porta de entrada para o exercício da cidadania e do mínimo de dignidade.

Porque Paulo Freire, e porque Angicos?

236

No Rio Grande do Norte, tínhamos duas inovações qualitativas em matéria de educação popular, já mencionadas – o MEB implantado pelo Movimento de Natal através da Radio Rural, e a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Prefeitura de Natal. Em ambas, o aprofundamento teórico e as questões operacionais foram desenvolvidos com participação efetiva de estudantes da UFRN, motivados pela UEE-UNE. Naturalmente, fomos convidados pelo novo Governo do Estado para contribuir na definição e implantação de um ousado programa de alfabetização através da Secretaria da Educação. Ao assumir, em 1961, o Governador Aluizio Alves trazia compromissos com uma renovação da máquina administrativa, e uma nova definição de prioridades. Dentre estas, energia, estradas e telefonia. E um desenvolvimento planejado, nos moldes do que se preconizava na época, inspirado pela Comissão Econômica da Organização das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) que dava prioridade à Educação como fator de desenvolvimento. O Governador procurou apoio dentre os estudantes universitários, para integrar o corpo inicial do Conselho Estadual do Desenvolvimento (CED), das empresas telefônica e distribuidora de energia do Estado, respectivamente da Companhia Telefônica do Rio Grande do Norte (Telern) e da Companhia Elétrica do Estado do Rio Grande do Norte (Cosern), dentre outras iniciativas inovadoras.



Surge então uma coincidência de objetivos, entre o novo governante e as prioridades dos estudantes. Quebrando paradigmas, o Governador confiou a Secretaria da Educação ao jornalista Calazans Fernandes, nascido na Tromba do Elefante, com larga experiência profissional desenvolvida no Rio de Janeiro. Idealista e empreendedor com ampla visão, ele propôs que o Estado implantasse métodos similares enquanto inovação, embora com maior ambição quanto aos resultados. Para tal, abriu diálogo com os estudantes, a partir da União Estadual dos Estudantes.

Dentre outras ações inovadoras e com resultados positivos, conhecíamos o que faziam os pernambucanos no Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960 pelo Prefeito Miguel Arraes. O MCP trabalhava com Cartilha, mas Paulo Freire, um dos educadores do movimento, havia realizado duas micro experiências utilizando um método inovador, sem cartilha, e com resultados muito rápidos. Enquanto chegávamos a esta conclusão, coincidentemente o Calazans interessou-se pela mesma experiência, e procurou conversar com Paulo Freire, sendo intermediado por Odilon Ribeiro Coutinho, amigo de ambos.

Angicos foi selecionado pelo Governador, por várias razões. É sua terra de origem, sua base política. Na época, os analfabetos não tinham direito a votar. Ele sabia que seus aliados iriam cobrar mais adiante ter formado novos eleitores, desequilibrando colégios cativos, os chamados "currais eleitorais" e seus "votos de cabresto". Em Angicos, havia uns 800 (oitocentos) eleitores inscritos, e, de repente, 300 (trezentos) novos eleitores representavam uma ameaça potencial, e novas exigências para qualquer dirigente político.

Além do mais, todo político sente-se bem quando pode dar prioridade aos seus, à sua terra. E podia contar com o apoio necessário de vários atores, como o Prefeito, o Vigário e membros da comunidade.

Cooperação Internacional e apoio do MEC

Com um plano de governo ousado, querendo fazer "em apenas três anos o que não se fez em três séculos", o Governador Aluizio Alves procurou financiamentos federais e de outros países, num momento favorável. Rapidamente, tentou beneficiar-se de recursos do programa lançado, em 1961, pelo Presidente Kennedy, a "Aliança para o Progresso". Após tentar



financiamento direto através de doação, teve que apelar para o Governo Federal, único habilitado a formalizar parcerias com Governos de outros países. Contou com o apoio do Presidente João Goulart, e mais diretamente de seus Ministros da Educação, Darcy Ribeiro e do Planejamento, Celso Furtado – que também dirigia a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). Assim, foi negociado um programa para o Rio Grande do Norte, com vários objetivos, entre os quais importantes somas para a educação.

Em plena Guerra Fria, militantes e educadores de esquerda em toda a América Latina não aceitavam qualquer forma de cooperação com o Programa norte americano. (KIRKENDALL, 2010). Por isso, encontramos oposição ferrenha nos quadros dirigentes da UNE e da UEE, e dos líderes políticos Djalma Maranhão e Miguel Arraes. Entendiam que aceitar uma aliança com os norte-americanos iria reforçar o Governo Aluizio Alves e contribuir para o pré-lançamento de um eventual candidato forte nas futuras eleições, nas quais, inevitavelmente ele estaria associado à oposição dos candidatos municipais e ao Governo Estadual, do bloco liderado pelo Presidente João Goulart e seus aliados políticos. Evidenciado o Acordo internacional com a Aliança para o Progresso, entendiam que deveríamos sair denunciando os reais objetivos dos norte-americanos. O tema foi objeto de diálogo franco, respeitoso e demorado, e nos levou a um rompimento quanto a essa decisão específica. Paulo Freire exigiu a intermediação da Sudene para receber e gerenciar os recursos financeiros e o acompanhamento dos trabalhos, um Convênio entre o Governo do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, do qual era Diretor, além de plena autonomia política e operacional, ficando a Direção do Setor de Educação de Jovens e Adultos com a liderança estudantil em quem confiava. Com as voltas que o mundo dá, cursando o segundo ano de Direito na Faculdade da Ribeira, e presidindo a UEE, recebi convite para tal tarefa, apresentado por Paulo Freire como convocação irrecusável.

Estes e outros assuntos relacionados com a montagem institucional foram desenvolvidos em recente artigo publicado na Revista de Informação do Semiárido (GUERRA, 2013), por ocasião das solenidades que celebraram os 50 anos das 40 horas de Angicos. De abril a dezembro de 2013, múltiplos eventos celebraram o aniversário, em programa organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as Secretarias da Educação do Estado do Rio Grande do Norte e do Município de Angicos, a Universidade Federal do Semiárido, e muitas outras entidades¹.



Inovação, resultados duráveis, custo, rapidez

Atraíram o Secretário Calazans Fernandes e o próprio Governador do Estado alguns aspectos metodológicos preconizados por Paulo Freire. Não existia Cartilha previamente impressa pelo Programa. Ao invés de palavras e temas escolhidos por profissionais da educação, cada aluno criava a sua, com suas palavras e frases. A proposta era completar um ciclo de alfabetização que permitisse em, no máximo, 40 horas o pleno domínio da leitura, e a capacidade de escrever palavras, mensagens, recados e cartas simples. Essa opção tinha consequências logísticas que não podiam deixar de atrair quem estava com um programa de governo denso, apressado e ambicioso. Tinha logística mais simples e custos bem menores.

Os resultados duráveis pareciam assegurados pelas duas experiências pioneiras feitas em Recife por Paulo Freire, juntamente com o então estudante de Medicina Carlos Augusto Nicéas de Almeida. São consequência direta de um aspecto fundamental da aprendizagem, que se faz a partir das palavras e situações geradoras dos próprios alunos. Trabalhando com jovens e adultos, conscientes de que não estávamos com “analfabetos orais”, era a própria vida e o cotidiano dos alfabetizados que determinavam as palavras geradoras e os conteúdos dos programas de alfabetização. Assim, a ferramenta não iria ser encostada como acontece com a Cartilha, seria utilizada a cada momento, ao longo do dia, tornando-se multifacetada.

Faltava garantir a motivação dos alunos. Um levantamento detalhado identificou quantos analfabetos existiam em cada casa de Angicos, e uma campanha foi elaborada para motivá-los, incluindo visita domiciliar pelos futuros coordenadores dos Círculos de Cultura. Círculos que substituíram as tradicionais salas de aula, onde um professor sabe e os outros aprendem de forma, muitas vezes, passiva.

Mas o principal da motivação viria dos próprios alunos. Uns porque queriam escrever a seus familiares que partiram nas migrações determinadas pelas secas, ou ler suas cartas, sem intermediários. Outros para ler a Bíblia ou jornais, para assinar seu próprio nome, para votar, e tantos outros motivos pessoais altamente válidos.

Finalmente, redescobririam, ao longo das duas primeiras noites um inesperado fator de motivação. Ao dialogarem longamente sobre as imagens projetadas a partir de slides coloridos, puderam apreender o Conceito



Antropológicode Cultura. Identificando “objetos da natureza” e “objetos da cultura”, perceberam como poderiam sair da cultura do silêncio na qual a maioria estava imersa, e descobrir quanto os homens, em seu cotidiano, contribuem para modificar o mundo, acrescentar ao mundo coisas que não encontraram feitas; ação consciente própria da natureza humana – que nos diferencia dos animais. (LYRA, 1996). Nos últimos slides da primeira noite, todos discutem como mestres o que diferencia a caça com arco e flecha dos primeiros índios, a do caçador com espingarda, daquela ainda instintiva do gato e do rato. O entusiasmo é tão grande que alguns chegam a afirmar que “não aprenderam nada de novo, apenas recordaram o que sabiam, embora muitos tivessem esquecido”.

A alfabetização

Começamos em 18 de janeiro de 1963, e a aula de encerramento foi ministrada pelo Presidente da República, João Goulart, em 2 de abril do mesmo ano.

240

Existem relatos sobre a aprendizagem do ler e escrever; a partir das palavras geradoras, dominam progressivamente todos os fonemas da nossa língua portuguesa. (FERNADES; TERRA, 1994). Todas elas, repetimos, oriundas de seu “universo vocabular”, identificado através de uma pesquisa efetuada pelos futuros monitores das 40 horas de Angicos. A alfabetização ocorre, naturalmente, com base nos debates sobre as “situações geradoras” nos quais se posicionam de maneira progressivamente crítica, quando dialogam sobre os temas suscitados pelas “palavras geradoras”, a partir de slides contendo imagens e também a palavra escrita. As palavras geradoras utilizadas em Angicos fora: Belota, Sapato, Voto Povo, Salina, Feira Milho, Goleiro, Cozinha, Chibanca, XiqueXique, Tijela Jarra, Fogão, Expresso, Bilro, Almofada.

Para preparar os futuros “alfabetizadores”, fizemos um Seminário com Paulo Freire e sua equipe da Universidade do Recife, em dezembro de 1962. Dentre outras coisas, aprendemos a força do diálogo socrático, e aprendemos que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Durante a experiência inicial, tivemos a assessoria de Paulo e sua equipe, quando visitaram os trabalhos e nas reuniões matutinas que chamávamos de Seminários.



A repressão da Guerra Fria

Nos Estados Unidos, os aliados do Departamento de Defesa haviam derrotado os aliados do Presidente John Kennedy, que integravam o Departamento de Estado. Aqui, sob as ordens dos mesmos aliados do Pentágono, para quem a indústria da guerra inventa todas as desculpas, agentes uniformizados do Estado cumpriram sua parte. Destruíram materiais e arquivos, atemorizaram ex-alunos e ex-professores. Alguns chegaram a ser presos, torturados, ou exilados, enquanto os algozes conseguiram seu objetivo espúrio: em números absolutos, temos hoje no Brasil mais analfabetos que no início dos anos 1960. O surpreendente é que continuam ganhando, na medida em que, como foi dito acima, nada foi feito para retomar uma alfabetização simples, barata e rápida, a única que pode, em pouquíssimo tempo, universalizar o acesso de todos a essa simples porta de entrada que lhes é negada.

Paulo Freire havia sido convidado para abrir uma Campanha Nacional no MEC, iniciando por Sergipe e pelo Estado do Rio. No Rio Grande do Norte, tínhamos 100.000 alfabetizados a mais, e, no Brasil, a meta era que 6 Milhões de brasileiros se integrassem com maior dignidade na vida nacional. Documentário recente feito pela mesma Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) recolheu testemunho direto de ex-alunos das "40 horas de Angicos", e fica patente o orgulho que têm porque "todos os filhos foram à Escola", e alguns dos netos estão na Universidade. Ganharam os que preferiram manter o status quo.

Como honrar o legado de Paulo Freire, respeitando efetivamente o que tem sido anunciado ao longo das últimas celebrações dos 50 anos das 40 horas de Angicos?

No início, os estudantes da UFRN tomaram para essa tarefa, mobilizados pela UNE e pela UEE. Estaríamos num momento propício para que, ao menos, criem condições de diálogo com diversos parceiros sobre esta questão? Resta-nos esta esperança, quando vemos redobrado o interesse das Universidades enquanto centros de produção de conhecimentos, de pesquisa, e de formação, infelizmente reservado ainda a poucos.



Nota

1 Ver em: <http://angicos50anos.paulofreire.org>

Referências

KIRKENDALL, Andrew J. **Paulo Freire and the cold war politics of literacy**. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

GARCIA, Milandre. A questão da cultura popular: as políticas culturais do centro popular de cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.127-62, jul. 2004.

GUERRA, Marcos José de Castro As 40 horas de angicos: vítimas da guerra fria? **Revista de Informação do Semiárido**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 22-46, jan./jun. 2013. (Edição Especial).

Lyra, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez Pereira, 1996.

TERRA, Antonia Fernandes Calazans. **40 horas de esperança**. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

242

Prof. Marcos José de Castro Guerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Programa de Pós-Graduação em Direito Internacional
Prof. de Direito dos Estrangeiros
Diretor do Setor de Educação de Jovens e Adultos (1962-1964) e
Coordenador de um Círculo de Cultura, na cadeia pública de Angicos
Membro da Comissão Brasileira de Justiça e Paz
Secretário da Educação do Rio Grande do Norte (1991-1994), Diretor
Regional do SENAI (1995-2003), e Consultor das Nações Unidas (1980-1990)
E-mail | mjguerra@uol.com.br

Recebido 09 dez. 2013

Aceito 16 dez. 2013



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista *Educação em Questão* é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo submetido à Revista Educação em Questão é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, *Inédito*.
5. O *artigo Inédito* (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir o resumo e *abstract*, em torno de 12 linhas ou 120 palavras, com indicação de três palavras-chave e *keywords*.
6. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição, resumo, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
7. As notas devem ter caráter *unicamente explicativo* e constar no final do texto, antes das referências.
8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
11. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.



12. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na *consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
14. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
15. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
16. Cada resenha poderá ter no máximo três (3) autores.
17. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
18. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
19. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
20. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.
21. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.



22. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
23. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
24. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
25. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
26. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
27. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.



Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. **Grupos escolares** – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

246

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant’Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d’Avila. Vila Nova



do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.



_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Pareceristas Ad-hoc da Revista Educação em Questão (2013)

Ad-hoc reviewers of Magazine Educação em Questão (2013)

Adair Mendes Nacarato	Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Adriana Valéria Santos Diniz	José Carlos Souza Araújo
Alessandro Augusto de Azevêdo	José Pires
Alexander de Freitas	Luciane Terra dos Santos Garcia
Ana Maria Villela Cavaliere	Lucrecio Araújo de Sá Júnior
Ana Santana Souza	Luís Antonio Groppo
Andréia da Silva Quintanilha Sousa	Luzia Guacira dos Santos Silva
Ariclê Vechia	Magna França
Carina Elisabeth Maciel	Marcos Aurélio Felipe
Carlota J M Cardozo dos Reis Boto	Mariangela Momo
Célia Regina Otranto	Marilha Costa Morosini
Claudianny Amorim Noronha	Marisa Narcizo Sampaio
Débora Regina de Paula Nunes	Moisés Domingos Sobrinho
Deise Arenhart	Paulo Sérgio Garcia
Denise Maria de Carvalho Lopes	Raimunda Medeiros
Eugênia Maria Dantas	Rita de Cássia B Paiva Magalhães
Francisco Paulo de Melo Neto	Rosa Fátima de Souza
Giane Bezerra Vieira	Rosália de Fátima e Silva
Gilmar Barbosa Guedes	Stella Cecília Segenreich
Jacyene Melo de Oliveira	Tatyana Mabel Nobre Barbosa
João Maria Valença	Walter Barbosa Pinheiro Júnior

249



Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.periodicos.ufrn.br

Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

250