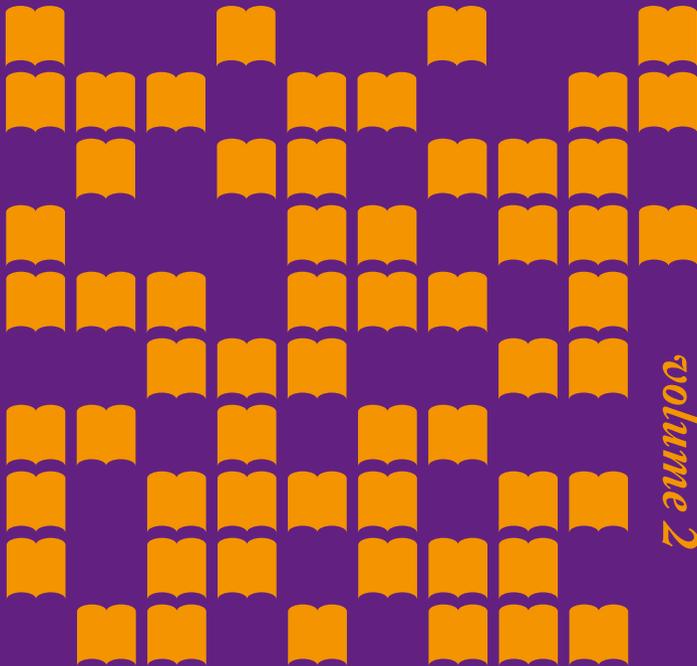


*Coleção Educação, Saberes  
e Práticas Didático-Pedagógicas*

# Educação, Estado e Diversidade

ORGANIZAÇÃO  
Cinthya Torres Melo e  
Ana Maria de Barros



# **EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE**

# EDUCAÇÃO, ESTADO E DIVERSIDADE

Volume 2

Organização  
**Cintha Torres Melo**  
**Ana Maria de Barros**

Editora  
Universitária  UFPE

Recife - 2011

## Créditos

*Projeto gráfico:* Sérgio Siqueira

*Revisor:* os Autores

*Capa:* Usina Espaço Design- CAA/UFPE

Marcos Antonio de Moraes Filho (Criação)

Marcela Bezerra (Orientação)

Editora associada à



## Catálogo na fonte

*Biblioteca:* Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

E24 Educação, Estado e Diversidade / organização Cinthya Torres Melo, Ana Maria de Barros. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2011. 114 p. (Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas, v.2).

Vários autores.  
Inclui bibliografias.  
ISBN 978-85-7315-847-2 (broch.)

1. Educação e estado. 2. Educação inclusiva. 3. Prática de ensino. I. Melo, Cinthya Torres (Org.) II. Barros, Ana Maria de (Org.)

379

CDD (22.ed.)

UFPE (BC2011-019)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

## EDUCAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Iniciamos a apresentação desta Coleção pelas nossas mãos como organizadoras e pelas mãos de todos os autores que nela dialogam com os diversos saberes envolvidos nos cursos do Núcleo de Formação Docente (NFD), da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. O Núcleo abriga as Licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Química, Física e Educação Intercultural com um contingente de discentes oriundos de inúmeras cidades do Estado de Pernambuco, e de docentes que, mesmo de áreas do conhecimento distintas, encontram-se unidos por práticas educativas que consolidam esses diversos saberes em educação.

O objetivo da Coleção é socializar experiências e dialogar com as cinco áreas de ensino do NFD, interfaciando especificidades e exigências suscitadas por demandas de estudos locais, nacionais e internacionais na esfera da educação e de suas práticas pedagógicas.

Um dos maiores ícones da educação brasileira, o Professor Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), nos ensina que “não há docência sem discência”, e que “ensinar exige rigorosidade metódica, exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, exige estética e ética, exige a corporificação das palavras pelo exemplo, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”....

O que Paulo Freire deseja que aprendamos é que a docência exige “saberes indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas ou conservadores”(…), saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”. Por esta razão nos afirma que está convencido de que a reflexão nos conduz à criticidade, ao desvelamento de algo, à inquietação indagadora que nos protege “dos irracionalismos decorrentes *do* ou produzidos

por certo excesso de “racionalidade” do nosso tempo altamente tecnologicizado”.

Entre essas e tantas outras exigências do ensinar, as quais Paulo Freire defende na *Pedagogia da Autonomia* (1996), existe uma que adotamos como norteadora do nosso objetivo com a produção destes livros, que é “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Ensinar “é criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (...), é estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições (...)”. E é nesta concepção de ensino que a presente Coleção propõe ser instrumento mediador, subsidiador de reflexões e criticidades que possibilitem a dialogicidade inerente a todo e qualquer ato educativo.

Esperamos que os capítulos que constituem os volumes I e II da **Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas**, intitulados *Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem*, e *Educação, Estado e Diversidade*, respectivamente, contribuam para que, em bases sólidas e sem medo de ousar, cada professor e aluno das Licenciaturas em Pedagogia, Matemática, Química, Física e Educação Intercultural se sintam, nos diversos níveis do processo de formação docente e discente, os agentes por excelência dos múltiplos saberes publicados nestes dois livros.

Com base na autonomia dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas, na rigorosidade do ato de *pensar certo* de Freire (1996), que nos conduz à busca séria e comprometida com o *fazer certo*, esta Coleção leva em conta as exigências do ensinar em relação ao aprendizado crítico e criativo, tão bem trabalhados e exemplificados por Paulo Freire.

Como desdobramento do *pensar certo*, a Coleção reúne temáticas que permitem aos docentes e discentes dialogarem com questões relacionadas à Educação, aos Saberes e às Práticas Didático-Pedagógicas que contribuem para estes sejam sujeitos de seu ato de ensinar e de aprender no percurso da construção de sua autonomia como ser educador e educando. Autonomia esta que favorece o exercício de uma cidadania reflexiva e atuante diante de tudo o que envolve Educação, Estado e Diversidade em relação à Formação de Professores e aos Processos de Ensino e Aprendizagem.

Ao aceitarmos a tarefa da organização desta Coleção, depositamos nela a nossa crença de que o ensino e a aprendizagem se transformem e se consolidem em processos humanizadores dos homens e das mulheres e de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, tornando-nos “gente mais gente”, como afirmou Paulo Freire. Desejamos aos leitores então uma boa leitura!

Cinthy Torres Melo & Ana Maria de Barros

# PREFÁCIO

Esse livro trata primordialmente de Educação e de práticas educativas, como parte essencial da tessitura de uma sociedade que se organiza sob a égide de um Estado no qual a diversidade, ao contrário do que o termo tende a indicar, é mais regra do que exceção.

Diz-se, amiúde, que a diversidade é a palavra de ordem no contemporâneo e a reivindicação de seu espaço de direito talvez seja a luta mais árdua que a espécie humana terá que assumir para preservar, justamente, a sua humanidade e sustentar a sua cultura. Os autores aqui reunidos oferecem relatos que convidam à reflexão dessa cultura que compomos, e daquela que almejamos, tendo como fio condutor a função da Universidade Pública.

Cabe lembrar que nenhuma cultura é fruto do acaso ou de vicissitudes insuperáveis. Ao contrário, é resultado de decisões que envolvem todos e cada um que dela fazem parte, e a trama que o poder hegemônico tem forjado, desde sempre, utiliza-se da exclusão sistemática de tudo aquilo que o ameaça ou confronta para manter-se soberano. Dessa forma, os desiguais, construídos historicamente pelas condições sociais vigentes e aqueles que, de uma forma ou de outra, tentam intervir nesse cenário, como é o caso dos profissionais de educação, são, muitas vezes, apartados, ocutos, silenciados e desqualificados, quer de forma simbólica quer concretamente.

Olhar para essa cultura, compreendê-la e colaborar na promoção de sujeitos aptos a intervir beneficentemente em seu meio é ação educativa, sendo a pesquisa e o ensino pedras de toque na construção desse percurso que conta com a Universidade Pública como sua mais efetiva parceira.

No capítulo 1, intitulado **Problematizando a Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva**, Duarte e Bazante apresentam um diálogo sobre algumas questões presentes nos debates e embates da temática da Educação Especial (EE), onde são tecidas considerações acerca dos paradigmas da integração e da inclusão. O capítulo apresenta a questão legal do movimento de integração e inclusão, uma vez que as pressões dos grupos sociais, por vezes, se efetivam a partir do momento em que suas exigências

tomam forma na força da Lei. Na perspectiva das autoras, “não é possível alimentar a compreensão de que apenas o dispositivo legal seja determinante do trabalho a ser realizado com pessoas com deficiência”. O diálogo estabelece-se a partir de um (re)situar histórico, onde são problematizadas a relação entre o pensar e o fazer como movimento permanente, explicitado nas atitudes e nos aspectos que sustentam/conduzem a prática educativa e social, ao mesmo tempo em que lhe imprimi sentido/coerência.

No capítulo 2 **Educação Penitenciária e Fraternidade Política: A Contribuição das Instituições de Ensino Superior em Caruaru para a Ressocialização de Detentos**, Barros trata da educação como mediadora de valores democráticos e que, como tal, não pode silenciar e nem abster-se de posicionar-se, e agir, diante das iniquidades e violações perpetradas em relação aos direitos humanos em nosso país. Elegeu a educação penitenciária como objeto de pesquisa, de ação e reflexão, analisando, em seu texto, como o próprio título anuncia, a contribuição das instituições de ensino superior na ressocialização de detentos. O lócus é a Penitenciária Juiz Plácido de Souza, situada na cidade de Caruaru-PE; a demanda que funda a pesquisa da autora é aquela da efetivação da justiça que o Estado Democrático de Direito garante a todos e que, portanto, não pode ignorar seu alicerce que é a garantia dos direitos individuais do sujeito. Por fim, Barros discorre sobre o conceito/ação da “fraternidade política”, fraternidade enquanto categoria política, como vetor de uma educação por valores que ressocializem o detento.

No capítulo 3 **Saberes Revelados na Gestão da Sala de Aula - Relações entre a Universidade e a Escola de Educação Básica provocam rupturas e ascendem para Práticas Emancipatórias**, Franco trata da máquina pública e da ação integrada entre secretarias estaduais e municipais de educação de Pernambuco e o Governo Federal, no que diz respeito à prática recorrente, em nosso país, de a cada gestão surgirem novos projetos e propostas que atingem à práxis do professor de forma vertical e pouco refletida. O cenário é o município de Caruaru e o objeto de estudo, e questão norteadora da pesquisa, “é o exame do grau de emancipação pedagógica que os professores da rede pública desfrutam para a construção de projetos pedagógicos nas respectivas sala de aula do ensino regular”. Para tanto, Franco traz o relato da inserção na rede, por meio de concurso,

de um aluno da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste, cujas vicissitudes e realizações o leitor acompanhará de perto, permitindo, segundo as palavras da própria autora, que se reflita e identifique “até que ponto a rede pública, a partir das ações, ora, desenvolvidas, contribui para o desenvolvimento profissional do professor, investindo nele como ator/autor social”.

No capítulo 4 intitulado **Professores, Saberes e Conhecimentos: uma relação que influencia a aprendizagem dos estudantes**, Guimarães trata da relação que há entre o professores e seus saberes e da consequente instauração de liames que essa relação desencadeia entre o estudante e sua respectiva pesquisa rumo à produção de conhecimento. Em outras palavras, a autora nos convida a refletir em que medida os professores cultivam e compartilham com os estudantes a própria ação investigativa enquanto eixo que suporta a promoção de saberes, já que a sociedade prima por ser cambiante e, portanto, que já não pode ser atendida por uma formação que privilegie a transmissão de conhecimento acabados, em detrimento de sua construção contínua.

Sartore, no capítulo 5 intitulado **Queda Do Estatuto Simbólico Do Professor: a indisciplina enquanto sintoma da cultura** trata da construção cultural da identidade docente na atualidade, pinçando a questão dos fatores que geram a indisciplina, enquanto uma faceta relevante dos inúmeros descompassos que atingem e comprometem a qualidade das práticas educativas no ensino formal. A autora entende que a indisciplina que sagra nas instituições de ensino de todo o país e que impede a instauração de um ambiente propício para a aprendizagem, não é mera decorrência de estratégias equivocadas por parte dos professores em relação a seus alunos e que, dessa forma, seria passível de solução por meio de técnicas pontuais. É sim, um sintoma da cultura, em virtude de esta desqualificar sistematicamente o docente, comprometendo a necessária identificação simbólica entre o sujeito e a sua função na sociedade e fazendo com que ele ponha em dúvida os ideais que alicerçaram a sua escolha profissional. Trata-se então de refletir a respeito do resgate do estatuto simbólico do professor, atingido por um discurso reincidente e maciço que forja um quadro generalizado de incompetência e que caminha, paralelamente, a uma justa demanda da cultura por uma atuação comprometida e efetiva do professor. Na história da humanidade, sabemos, não há discurso

inocente e nem inócuo, portanto cabe à comunidade acadêmica e a sociedade em geral, estarem atentas àquele que mina a ação docente; ponderar qual o mote de sua circulação e desconstruí-lo visto que uma sociedade que se rende e alimenta uma prédica que desqualifica indiscriminadamente os seus profissionais de educação, em última análise, compromete o processo de culturação dos sujeitos que ela própria lhes confia.

Almeja-se que esse livro, alinhavando as produções de seus autores, represente uma contribuição, mesmo que modesta, àqueles que se interessam pela imbricação dos atos educativos e seus efeitos na cultura, porque é disso que trata primordialmente, ou seja, de reconhecer o potencial do ato educativo comprometido, competente e legítimo como recurso da lavra incessante e imprescindível na construção de uma sociedade mais justa.

*Anna Rita Sartore*

## OS AUTORES

Profa. Ms. TÂNIA MARIA GORETTI DONATO BAZANTE - possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é doutoranda na Universidade Federal da Paraíba e professora Assistente na Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste. Foi professora substituta na UFPB, professora assistente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Diretora de Educação da Rede Municipal de Ensino de Caruaru - PE. Tem experiência na área de Educação, Educação Especial e Formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, educação especial, integração/inclusão, trabalho coletivo, didática, metodologia e avaliação. E-mail: taniabazante@hotmail.com

Profa. Dra. ANA MARIA TAVARES DUARTE - possui graduação em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1980) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia Cognitiva, com ênfase em Educação Inclusiva e Teorias da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social e o direito da pessoa com deficiência, dificuldades de aprendizagem, gênero e inclusão. E-mail: familliaduarte@uol.com.br

Profa. Dra. ANA MARIA DE BARROS - possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (1998) e Doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). É Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (CAA). Leciona Metodologia do Ensino da História e da Geografia e tem experiência nas seguintes áreas: Educação e Ciências Sociais, com ênfase em Educação e clientelismo, Fundamentos Sociológicos da Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Municipal e clientelismo, Criminalidade, sistema penitenciário e direitos humanos; educação e poder; educação, cidadania e direitos humanos. Atua na formação de Professores em Educação e direitos Humanos tendo foco na Educação Penitenciária. E-mail: anamaria.ufpe@yahoo.com.br

Profa. Dra. MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO - possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988), graduação em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1997) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora adjunto 1 da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas áreas de Currículo, Didática, Cotidiano Escolar e Formação de Professores, atuando com os seguintes temas: ensino e aprendizagem, processos educativos, gestão da sala de aula, formação de professores, teorias psicopedagógicas e intervenção psicopedagógica dentre outros. E-mail: mariajoselma@gmail.com

Profa. Ms. ORQUÍDEA MARIA DE SOUZA GUIMARÃES - é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1999), especialista em Administração Escolar e Planejamento Educacional (2001), e mestre em Educação (2004). É Professora Assistente do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, no Núcleo de Formação Docente e faz parte como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, prática pedagógica e administração educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho docente, saberes docentes, formação de professores, prática pedagógica e currículo. E-mail: orqgui@yahoo.com.br

Profa. Dra. ANNA RITA SARTORE - possui doutorado e mestrado em Educação e Linguagem pela Universidade de São Paulo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia. Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste e professora permanente da Pós-graduação em Educação neste Centro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologias e Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, identidade docente, psicanálise e educação. E-mail: ar.sartore@uol.com.br

# CAPÍTULO 1 **PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Tânia Maria Goretti Donato Bazante*

*Ana Maria Tavares Duarte*

## **INTRODUÇÃO**

Em sua construção o texto apresenta um diálogo sobre algumas questões presentes nos debates e embates da temática da Educação Especial (EE). Para tanto tecemos considerações acerca dos paradigmas da integração e da inclusão. Nesse movimento, apresentamos a questão legal uma vez que as pressões dos grupos sociais, por vezes, se efetivaram a partir do momento em que suas exigências tomam forma na força da Lei. No entanto, não é possível alimentar a compreensão de que apenas o dispositivo legal tenha determinado o trabalho a ser realizado com pessoa com deficiência. A partir de um (re)situar histórico, problematizamos a relação entre o pensar e o fazer como movimento permanente, explicitado nas atitudes e nos aspectos que sustentam/conduzem a prática educativa e social, ao mesmo tempo em que lhe imprimi sentido/coerência. Perceber que a luta pela vivência com a pessoa com deficiência precisa muito mais do que saber sobre os paradigmas ou colocar um, no caso da realidade atual a proposta de uma educação inclusiva, como se bastasse apenas inserir o sujeito num determinado lugar para com isso assegurar o respeito ao seu direito enquanto ser social historicamente situado.

Ao discutirmos as questões referentes à Educação Especial (E.E.), diversas são as inquietações que permeiam nossas idéias e proposições. As décadas de 1980 e 1990, sem negar as contribuições de outros períodos históricos, trouxeram compreensões diferentes sobre concepções e atitudes, práticas e espaços educativos para as pessoas com deficiência.

Nos últimos anos da década de 1990, percebemos uma ampliação dos debates e embates sobre a temática da E.E. Os próprios movimentos sociais tomam mais corpo no universo das lutas e da exigência por direitos e pela elaboração de propostas que garantam a perspectiva da inclusão de forma ética e democrática.

No que se refere aos espaços de formação, estes tem sido um lugar em que as exigências às novas políticas e práticas demandam uma ressignificação dessas concepções e atitudes e, nesse movimento, a vivência de uma relação educativa que reconheça a pessoa com deficiência como sujeito social. O que, no nosso olhar, encontra fundamento de forma significativa nas leituras que inspiradas em Freire (2000) implica dizer dialógica.

Evocar Freire (2000) nas idéias introdutórias é convidar-nos a uma compreensão que entende a dimensão do direito, mas não apenas como cumprimento de impositivos legais que, por vezes é obedecida, embora não se consiga realizar práticas que efetivem esse direito. É urgente que respeitar o direito à educação esteja relacionado com o respeito ao sujeito como produtor de cultura, inserido numa realidade social<sup>1</sup>.

A inclusão fora de uma relação dialógica se apresenta de forma perversa, pois considera o direito, abre acesso para a entrada nos espaços educativos, mas por vezes coloca uma maquiagem e ao invés de assegurar a relação com o saber, a ampliação do universo cultural do sujeito, apenas o acolhe nesse lugar e na realidade pouco, ou quase nada, se compromete ética e politicamente com uma prática que busque as condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural da pessoa com deficiência.

Diante dessas considerações, vamos desenhando um pouco a necessidade de um pensar e um agir que sustentados por princípios dialógicos assegure, aos sujeitos que se insere nos espaços educativos, o respeito a sua condição de ser social, de comunicação, historicamente situado.

---

<sup>1</sup> A Declaração dos Direitos Humanos, um documento de 1948, afirma a educação como um direito que condiciona o desenvolvimento digno da pessoa humana, ao definir como indissociáveis desse desenvolvimento as questões individuais, coletivas, sociais, políticas e culturais. Essas concepções fortalecem e apontam indicadores legais às discussões e lutas no âmbito da E.E, visto que **“afirmam o princípio da não-discriminação e proclamam o direito de toda pessoa à educação.”** (GOFFREDO, 1999, p. 27) [grifos nossos]

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada mais esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 2008, p. 95).

Tocar na questão do direito é tocar na dimensão dos princípios éticos e políticos que sustentem as concepções e as ações, é pensar uma relação de unidade entre educação e realidade social. Quando essas questões se encontram com a área da E.E, podemos perceber o desafio que isso representa.

O Art 2º das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica nos diz que *Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.* (BRASIL, 2001).

Em seu parágrafo único esse artigo evidencia como ação a necessidade de conhecer a demanda real, ou seja, não é possível pensar atendimento sem estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos desse processo. Como nos afirma Freire as relações dialógicas se constroem a partir de relações democráticas em movimentos de aproximação e respeito ético. *São os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos.* (CARVALHO, 2004, p.78)

Conhecer o sujeito e reconhecer que ele, por ser um SER social, está imerso em um movimento e nele produz cultura, exige que as relações construídas se efetivem a partir da troca de experiências. No fio dessa compreensão Romannelli afirma que,

As trocas culturais, as influências mútuas são conseqüências da variedade de culturas existentes e dos contatos entre elas. Essas trocas, quando se processam, tendem a fazer enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças notáveis entre elas são outros tantos desafios à imaginação e à inteligência humana. (1998, p. 21)

Entender as trocas culturais significa a necessidade de olhar para a pessoa com deficiência e validar seu potencial criativo, o que na relação educativa só se consolida quando amplia esse reconhecimento para além dos muros da escola, quando invade os

espaços sociais, políticos e culturais. À educação como articuladora do movimento de inclusão evoca seu papel político,

para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados...Assim a concepção de um sistema educacional inclusivo não se restringe, unicamente, às providências a serem decididas no âmbito educacional(...)(CARVALHO, 2004, p.77)

Um debate em que se faz necessário perceber melhor a superação da compreensão sobre diversidade assentada numa abordagem conservadora que imprime uma significação enquanto correção, assegurando a uniformização; fortalecer a abordagem crítica que vai partir do princípio de que lidar com a diversidade significa considerar a diferença como trocas culturais. Motivo pelo qual faço o convite para virar as próximas páginas e, conversando conosco e com Freire, mais particularmente, tomar na categoria diálogo princípio norteador para a vivência das relações sociais e educativas com as pessoas com deficiência. Os diferentes tempos e espaços situam passagens relevantes que, historicamente contextualizadas, possibilitam perceber que:

Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência. Por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade (FREIRE, 2001, p. 16).

## **DÍALOGO SOBRE UMA CONTROVERSA E NECESSÁRIA PROBLEMATIZAÇÃO**

Compreender a realidade na qual estamos inseridos é um dos desafios presentes na história da E.E. e são as diferentes situações e relações estabelecidas numa determinada realidade que têm proporcionado, a partir de uma análise crítica, consideráveis contribuições a esta compreensão.

Situando as duas últimas décadas do século XX, podemos dizer que dois paradigmas de ensino - enquanto reprodução de conhecimento; enquanto produção e construção de conhecimento -

têm sido discutidos seja para aceitar, justificar ou refutar teorias do conhecimento - clássicas, modernas ou contemporâneas. No âmbito destas discussões, é crescente o número de estudos que tratam sobre a E.E. Na especificidade da área em foco, as duas últimas décadas apresentaram dois paradigmas - Integração e Inclusão - que apontam uma perspectiva de escola/ensino para o novo milênio.

No contexto dessas colocações, os estudos de Moreira (1997), ao traçar uma exposição sócio-histórica sobre a E.E, apontam que diante da dualidade regular e especial em que o sistema de ensino se fazia diferenciado<sup>2</sup>, nos deixa compreensões difíceis de serem ressignificadas. O que por vezes explica as inquietações vividas na dimensão social pelos grupos organizados que lutam pelos direitos da pessoa com deficiência diante da indignação quanto às práticas educativas, uma vez que,

O primeiro e grande equívoco é o da educação especial como solução para as crianças que revelam necessidades educativas e que experimentam desvantagens na sua escolaridade. A educação funda-se na idéia de comunidade e nenhum paralelismo, por mais dourado que seja, privando-nos do encontro fecundo com o outro, pode educar melhor (PEÇAS, 2003, p. 140).

Com reflexões pertinentes ao debate os estudos de Kassar (1995) e Januzzi (1992) apresentam que as questões referentes à E.E. foram por muito tempo discutida numa abordagem médico-pedagógica, momento em que eram considerados aspectos médicos e biológicos, ou psicopedagógicos com testes de inteligência e adequação de procedimentos. Tais abordagens subordinavam as práticas sociais e escolares aos olhares dos médicos e psicólogos. Do parecer desses profissionais se instalava na prática as relações que se poderia ter com os chamados deficientes, que tinham sua condição enquadrada dentro da realidade. Uma reação/leitura que deixava como alternativa imediata, frente aos diagnósticos, uma atenção reducionista aos sujeitos a quem essa área se destina, razão

---

<sup>2</sup> O regular, para atender crianças aptas e capazes de se desenvolverem nos espaços escolares caracterizados como normais; enquanto que ao especial destina-se a demanda escolar tida como deficiente, apreciada e legitimada sob a ótica médica e psicológica.

pela qual se encontrava tanto a idéia de incapaz e “coitadinho”, “coitadinha”.

Importante situar um pouco a influência da Psicologia que diante de seus diagnósticos passou a determinar as condições sociais do indivíduo entre o que viria a ser ‘normal’ ou ‘patológico’ e, como esse indivíduo poderia ou não ser inserido na vida social. Esse mecanismo de qualificação social determinava as imagens e concepções a respeito do tratamento destinado àqueles, aquelas que apresentassem características comprometedoras da ordem e do equilíbrio sócio-afetivo da sociedade, provocando, na materialização das práticas educativas e, nas atitudes/posturas de alguns professores, professoras, uma ‘rejeição’ no trato com portadores de deficiência nas salas regulares.

Diante dessa perspectiva, compreender e determinar a participação do indivíduo na sociedade e seu comportamento nas relações sociais se efetivava pelo enquadramento que deveria corresponder aos parâmetros estabelecidos por sujeitos tidos como normais. A pessoa com deficiência na leitura psicologista acaba por fortalecer, ainda mais, uma concepção estereotipada não só das deficiências, mas também, das doenças mentais, promovendo de forma mais cruel os confinamentos/sanatórios como lugares onde os desajustados sociais ou anormais poderiam ser ‘depositados’.

Quando muito ao pensar na possibilidade da pessoa com deficiência fazer parte dos espaços escolares, a prática do professor, professora, se fazia resumida a uma mera construção de propostas de trabalho pautadas em situações didático-metodológicas que permitissem vivências de situações de modelagem social – ensinar os alunos a amarrar sapatos, vestir-se, dentre outras coisas – ou aprender o básico para alentar pais e parentes, como escrever os próprios nomes ou poucas palavras<sup>3</sup>. Nessa maneira de pensar é possível perceber a urgência de romper com o ranço que ainda existe e que por vezes nega o que tão bem nos apresenta Freire quando afirma que *“ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na*

---

<sup>3</sup> A maneira como se percebia a deficiência mental, por exemplo, era determinista e generalizante, ou seja, as especificidades de cada sujeito não eram contempladas nem mesmo dentro das variedades e características da categoria da deficiência mental. Mais grave ainda, essa concepção se estendida a qualquer modalidade de deficiência, fosse ela auditiva, visual ou física.

*prática social de que tomamos parte*” (2001, p. 79). Então, como a pessoa com deficiência poderia se fazer se lhe era tirado o direito de (com) viver na prática social da qual fazia parte?

Na contramão da idéia de que nos espaços destinados aos especiais só atendia-se pessoa com deficiência, as contribuições de Rosa (1990), colocam uma reflexão relevante ao afirmar que na escola os professores, professoras, de classes especiais acabam por atender uma demanda que muitas vezes nada tem de necessidades educativas especiais. Sua leitura possibilita compreender que os estereótipos tão presentes naquilo que tem sido determinado como E.E, e que de certa forma reforça e cristaliza uma caracterização de deficiência por parte dos professores, professoras, acabam por desconsiderar aspectos e implicações oriundas das relações familiares, sociais, econômicas e culturais<sup>4</sup>.

Lima (2006) ao citar Marchesi nos traz as suas contribuições que, ao problematizar os anos 60 do século XX, amplia o debate ao afirmar que

se, até os anos 1960, o foco era no problema do indivíduo e suas condições, a partir de então, foi sendo direcionado para a necessidade das próprias instituições sociais e escolares, de forma que elas passassem a atender aos diferentes sujeitos e suas necessidades educativas especiais. (2006, p. 28)

No fio dessas reflexões temos, diante das inquietações sociais manifestadas no seio das próprias famílias da pessoa com deficiência, uma pressão impulsionando as dimensões político, educacional e social para ações menos segregacionistas. No contexto legal, por exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.0224/61 e nº 5.692/71 determinavam o acesso de portadores de deficiência a estabelecimentos públicos estaduais de ensino. Isto,

---

<sup>4</sup> Em seu trabalho, Rosa (1990) nos coloca que situações de desnutrição, problemas de violência familiar, alcoolismo e outros fatores que seriam reais provocadores dos problemas vividos nos conflitos com os alunos em sala de aula, acabam sendo desconsiderados e em seu lugar apenas um olhar do que, aparentemente, é ser deficiente vai determinando a caracterização de tratamento especial. Esta situação está sendo levantada para ilustrar quais têm sido, por exemplo, os caminhos para se identificar ou compreender a deficiência/especial.

porém, não garantia de forma efetiva o trabalho pedagógico ou a inserção das pessoas com deficiência na sociedade<sup>5</sup>.

Na década de 1960 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, destina um capítulo a educação do excepcional, reconhecendo que os portadores de deficiência, expressão utilizada nesse momento, precisavam ser integrados, no que fosse possível, ao sistema geral de educação e assim, garantir sua inserção, também, na sociedade. Aqui surge o paradigma da integração, de forma muito tímida e intimamente ligado a princípios liberais que determinam o sucesso ou fracasso do indivíduo pautado em suas capacidades individuais.

É nesse período que a luta pelos direitos humanos toma uma força maior e as questões étnicas, sexuais e religiosas se firmam enquanto lutas sociais, acenando para o caráter de exclusão social dos portadores de deficiência, haja vista que na prática educativa não eram materializadas as propostas garantidas na dimensão legal. O que nos possibilita afirmar que as implicações e questionamentos direcionados à área da E.E. não se apresentam de forma desarticulada ou desinteressada de dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais.

A E.E., como parte do fenômeno educativo, sofre interferência, interfere e se inter-relaciona com as situações existentes dentro da realidade social, e seus aspectos socioculturais não podem ser desconsiderados. Os estudos de Kassir (1995), Mazzotta (1998), Carvalho (1999), Santos (2000), Mantoan (1989/1998) e Sasaki (1999), ao discutirem as situações/perspectivas/limites dos paradigmas da integração e da inclusão; a ciência e o senso comum nas classes especiais são leituras que provocaram ainda mais as inquietações

---

<sup>5</sup> Os processos legais respondiam às insatisfações dos grupos de pais e amigos de portadores de deficiência envolvidos na busca da integração, situação que já se desenhava enquanto necessidade política e social, impulsionando um formato no nível da escolarização capaz de responder às suas necessidades enquanto cidadão que poderia “cobrar” seus direitos enquanto ser social. A busca pela garantia da inserção do portador de deficiência, no traçado da dimensão legal, tenta promover essa condição a partir da regulamentação contida na lei nº 9.394/96 ao trazer um capítulo todo destinado para a EE, determinando ser esta educação uma modalidade do ensino regular e que, portanto, deve se acontecer nesses espaços institucionais.

sobre as ações, idéias, imagens e concepções construídas a respeito do que vem a ser especial na realidade social e educativa.

Anterior a essas leis, é marcadamente na década de 1950 que o Estado intervém na área em questão, e as campanhas educacionais tomam uma abrangência nacional, sob forma de assistência técnica e financeira, a fim de subsidiar os trabalhos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação e Instituições Especiais. A “... *inclusão da modalidade ‘Educação Especial’ ou para ‘Deficiente’ só ocorrerá na política educacional brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60...*” (WANDERLEY MOREIRA, 1997, p. 26).

Uma vez discutindo e pontuando as dimensões legais, a chegada da década de 1970, a LDB - 5.692/71 - trazia como determinação em seu artigo 9º o ‘tratamento especial aos excepcionais’ com o objetivo geral de “... ‘proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (...)’” (MAZZOTTA, 1996, p.69)”. Ao propor novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, sendo na verdade um complemento da lei anterior e parte de toda uma situação conjuntural que impulsionava essa mudança, a lei enquadra a E.E. no ‘ sistema geral da educação’.

Essa realidade, apesar de não assegurar, mais uma vez, a compreensão de um modelo de educação pensado como capaz de redimensionar o atendimento dado à pessoa com deficiência, provocava a prática cotidiana das escolas regulares no sentido de repensar a atuação dos profissionais da educação e o tratamento destinado aos alunos que exigiriam deste professor, professora, ou especialista uma postura diferenciada. A compreensão de suas deficiências e suas limitações não é desmistificada, mas movimenta o âmbito da formação profissional e conseqüentemente a visão tida a respeito do que vem a ser especial.

A noção de integração que toma corpo, cada vez mais presente nas discussões da educação “*tem sido compreendida de diversas maneiras, quando aplicada á escola. Os diversos significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos e outros.*” (MANTOAN, 2000, p.1).

O que temos como resultante da polissemia gerada pela compreensão de integração pode indicar posturas equivocadas<sup>6</sup> tanto por parte dos professores, professoras, quanto dos especialistas - psicólogos, pedagogos e médicos, numa atuação desarticulada e multifacetada na maneira de estabelecer relações com as pessoas com deficiência, principalmente enquanto cidadão. Condição negada, simbolicamente, caricaturada de bondade e de respeito sem comprometimento político e social. O que pode ser evidenciado nas situações escolares em que os professores, professoras, das salas regulares com alunos, alunas, em condição de integração se dizem perdidos, perdidas, quanto ao trabalho pedagógico que deveria ser destinado àqueles, aquelas, que têm necessidades educativas especiais.

Não estão sendo negadas as intenções e contribuições trazidas pelas discussões e estudos postos pelo paradigma da integração e sua luta pela superação da visão e da prática segregadora da pessoa com deficiência que marcava a história desse sujeito social. Essa nova investida no modo de pensar e efetivar a prática educativa da E.E. deixou contribuições importantes, provocadoras de novas reflexões, principalmente, na forma esfacelada de atendimento e diagnóstico. Assim,

(...), a segregação de alguns alunos em classe especial não pode ser entendida unicamente em função de problemas psíquicos ou biológicos ou familiares, mas deve remeter necessariamente à escola e a sua relação com a sociedade (CROCHÍK, 1997, p. 20).

Com a chegada da década de 1980<sup>7</sup>, veremos que se trata de um momento em que a pressão criada pela sociedade civil, manifesta-se de forma mais articulada, através de movimentos que objetivam uma transformação capaz de implementar políticas sociais mais justas. Diante da perspectiva de (re)democratização

<sup>6</sup> Vayer e Roncin (1989) dizem que “..., não podemos confundir integrar, que significa fazer seu ou participar de, com integrar entendido no sentido de fazer um elemento entrar num conjunto (...). Não basta dar lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra, a integração é algo completamente diferente...” (p. 61).

<sup>7</sup> Nesse momento histórico não é possível esquecer a Constituição de 1988.

e da discussão de uma investida pela sociedade inclusiva, as organizações que lutavam pelos direitos da pessoa com deficiência à educação buscava, justamente, o desmonte de idéias/formulações que fundamentassem e provocassem novos olhares. A partir desse momento a luta pela concepção/postura/atitude por parte daqueles, daquelas, que estarão direta ou indiretamente envolvidos na E.E. e que, sejam capazes de expressar uma relação onde os diversos sujeitos participantes do processo educativo e social tenham condições de se posicionar sem sofrer preconceitos/limitações.<sup>8</sup> Fazia-se um convite para construir na ação educativa a responsabilidade de potencializar a capacidade criativa dos sujeitos, mas faltava compreender que *esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, admirar e aventurar-se”* (FREIRE, 2008, p. 62).

Numa década em que as organizações dos movimentos sociais se articulavam e mobilizavam numa perspectiva democrática, ainda que em fragmentos da sociedade - organizações e associações, como as instituições filantrópicas ou grupos de pais e amigos das pessoas com deficiência - os estudos de Souza (1999) nos aponta uma discussão interessante ao apresentar uma reflexão das representações sociais sobre democracia quando nos diz que:

(...) Essas ações são esforços para construir e garantir condições dignas de vida-trabalho, moradia, saúde, educação etc. – bem como relações menos discriminatórias de gênero, de gerações, de religião, de poder, de cultura e de saber (p.18).

Na década de 1990, com a Declaração de Salamanca<sup>9</sup>, pode-se dizer que o paradigma da inclusão se estabelece mais fortemente e isso pode ser percebido na própria literatura pedagógica com a grande explosão de autores, autoras, trabalhando a partir da compreensão

---

<sup>8</sup> No bojo dessas propostas, é criado em 1987 pelo Governo Federal uma coordenadoria (CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência), para proporcionar a “ampliação das atividades de prevenção, atendimento a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiência”.

<sup>9</sup> Organizada pelo Governo Espanhol, com a cooperação da UNESCO no ano de 1994 e aprovada na Conferência Mundial sobre “Igualdade de Oportunidades: acesso e qualidade”.

de que o paradigma da integração não efetiva mais um trato que supere as desigualdades sociais. Suas sugestões ressaltam o desenvolvimento de propostas pedagógicas que viessem a atender as diferentes características postas no processo educativo e, assim, repensar a idéia de que o indivíduo é o único responsável pelo seu fracasso ou sucesso. Nessa década, temos ainda a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96 que traz em seu texto, como sendo uma contribuição para as dificuldades/necessidades educativas especiais, a inclusão da E.E. como modalidade do ensino regular.

Com a chegada de novos direcionamentos legais à educação, à E.E. fica como contribuição a possibilidade de apontar para a compreensão de que,

medidas parciais, fragmentárias e solitárias tendem a agravar ainda mais a situação existente e contribuir para um distanciamento cada vez maior das condições gerais da coletividade, imprimindo feições peculiares a situações que, mais que especiais, são comuns; e mais do que individuais, são sociais (MAZZOTTA, 1989, p. 15).

A proposta da educação como um movimento de inclusão afirma a superação da prática de professores, professoras, que nos espaços de atendimento a pessoa com deficiência efetiva práticas de repetição, reforço e memorização, propostas de trabalho pautadas em atividades mecânicas diante da visão estática das possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, se tomarmos a escola como lugar de referência, é de fundamental importância reconhecer que:

Em escolas inclusivas, o ensinar e o aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina. (CARVALHO, 2004, p.114)

Um cuidado que nos remete a Freire (2008) e o seu pensamento sobre a educação bancária que submete o sujeito a um processo de formação onde o trato com o sujeito diante do conhecimento é um momento que fortalece a desigualdade social.

Articulada a idéia de que superar a lógica de uns sabem e outros se submetem a esse saber como movimento de submissão ou legitimidade, Carvalho (2004) amplia o universo das preocupações quanto a compreensão de inclusão e como essa vai fundamento as práticas existentes. A autora, problematizando a proposta da inclusão recupera o cuidado e chama a atenção quando afirma que pode ser um *equivoco imaginar que a educação inclusiva é uma “bandeira” da educação especial dirigida, apenas, ao seu alunado, bem como supor que nos satisfazemos com a inclusão praticada como um movimento de “colocar em”*. (p. 110)

Temos caminhado, a partir do paradigma da inclusão, para uma situação que, longe de querer ter volta, precisa situar o debate numa perspectiva cada vez mais crítica e propositiva. Porém, sustentado por uma educação que contemple as múltiplas leituras e os diferentes significados (VIZIM, 2003) que a área da E.E. nos remete.

Lidar hoje com essa nova maneira de pensar e agir na vivência com a pessoa com deficiência, evidencia a urgência quanto ao aprofundamento da compreensão de sociedade como construída a partir das trocas culturais; da relação homem-mundo-conhecimento; com o princípio da construção da autonomia como categoria que potencialize a liberdade de (com)viver democraticamente entre os iguais e diferentes.

A diversidade numa abordagem tradicional guarda em sua significação a idéia de uniformidade, essa mesma expressão numa abordagem crítica implica na valorização da diferença. A busca pelo aprofundamento e a ampliação dos debates sobre a E.E. revestem cada vez mais as nossas inquietações referentes a leitura/problematização da realidade, razão pela qual faz tanto sentido perceber a riqueza das considerações tecidas por Freire (2000) ao nos provocar tanto sobre a força da palavra quanto da sua corporeificação pelo exemplo.

## **CONSIDERAÇÕES, NEM TÃO, FINAIS**

É sempre desafiador discutir questões sobre educação inclusiva, principalmente em tempos que se deseja que os espaços educativos e sociais se proponham aberto a escuta diversa, plural, dialógica.

Pensamos que nosso maior desafio quanto a vivência de fato de educação inclusiva é o convite ao revisitar cotidianamente nossas próprias compreensões sobre o (e)terno diálogo da alteridade.

Tais questões nos imprimem a pertinência de construções reflexivas e propositivas na direção de uma sociedade que, democrática, efetiva o movimento de uma aproximação entre as diferenças e uma vivência saudável entre as diversas linguagens, expressões. Convidando-nos a olhar sempre além da (in)definição. A Declaração de Salamanca (1994) se constituiu em um dos documentos que mais provocou uma ressignificação das concepções e das atitudes em relação à organização e funcionamento dos espaços educativos.

Dessa feita, a partir da compreensão da educação e sua relação com a dimensão cultural como responsabilidade ética, para construir/fortalecer uma sociedade que se deseja inclusiva ousamos fechar nossa conversa afirmando que muitas vezes seria importante retomar a gênese da temática eixo desse trabalho e, num fio histórico, confrontar as concepções e práticas educativas e sociais da atualidade em relação as que colocamos como se estivessem meramente no passado. Um desafio à percepção do conhecimento produzido nas academias, que tem sido necessário, rico e inovador, mas com um convite importante ao cuidado para que na realidade busque a superação de atitudes que podem mascarar a mudança, realizando novas práticas com idéias antigas. Convidamos, ainda, a perceber até onde dançamos ética e coerentemente entre o pensado e o vivido.

Pensar na relação dialógica como elemento fundador na vivência com pessoa com deficiência implica em superar concepções e práticas que mais se constituíram como modelos a serem justapostos do que práticas construídas a partir do exercício da reflexão e da ação entre o que nos dizem as múltiplas dimensões em que a experiência de partilhar saberes e trocar experiências se efetivam.

As relações polarizadas durante a história da E.E, acabam sendo reforçadas no momento em que olhamos uma proposta de inserção pautada ora na literatura pedagógica, registrando saberes que não se articulam ou materializam com as práticas educativas numa atitude que descarta ou absorve as coisas sem refletir sobre elas; ora na dimensão legal que regulamenta e normatiza, mas

não assegura uma efetiva vivência que consubstancie, a partir de princípios éticos e políticos, a relação de valorização do outro como exercício de alteridade.

Essas questões validam as inquietações encontradas no momento em que ao se deparar com a pessoa com deficiência, seja nos espaços especiais, sejam nos espaços integrados/incluídos muitas vezes professores, professores, se pegarmos a escola como lugar para análise das práticas educativas, tem o sentimento de frustração diante de suas próprias dificuldades. O que nos alerta para o fato de que temos mais uma versão modificada, que incorpora elementos novos a práticas antigas do que a partir da análise do existente a construção de novas situações que incorporem aos sujeitos outras concepções, imagens e atitudes.

Outra questão fundamental que parece nos convidar a um debate mais aprofundado é a de que, apesar da acentuada e crescente proposta da educação a partir do paradigma da inclusão, temos a perspectiva da inserção como premissa, seja num paradigma ou em outro, quando uma coisa é fato: está sendo perseguida uma proposta que busca levar em consideração um sujeito em sua singularidade e que tem o direito a ser inserido socialmente.

Podemos perceber que esse diálogo vai longe e que na dinâmica social, nem tudo se efetiva por dispositivos legais ou por debates teóricos, mas sim podem ser possibilitado por eles se na vivência prática andarmos em relação de unidade com essas questões existente, fundamentalmente, na teia complexa em que se insere esse debate na teia da realidade social.

Fechamos, para o momento, lançando alguns elementos de reflexão que nos inquietam e que não nos faz querer calar. Será que conquistamos solidamente a: elaboração de projetos político pedagógico que expressem em sua concepção clareza quanto à educação inclusiva; garantia da presença de sujeitos, representantes das diversas diferenças/deficiências, na organização do projeto político pedagógico da instituição escolar; oferta sistemática de cursos de formação continuada e que nas diversas temáticas tais como avaliação, currículo, processos de ensino e aprendizagem, sejam contempladas reflexões sobre a perspectiva da diversidade étnica e social; garantia de pessoas com deficiência nos assentos que deliberam as questões educativas dentro dos espaços escolares e sociais, bem como nas gerências de ensino; organização das

atividades educativas que firmem compromisso ético com o envolvimento dos diversos sujeitos presentes na escola e na comunidade; busca permanente de recursos tecnológicos que melhor qualifiquem o trabalho e as relações sociais e educativas; promoção de atividades artísticas e culturais que estabeleçam trocas entre os sujeitos presentes na dinâmica da realidade social e escolar; abertura de espaços dialógicos a partir de seminários e grupos de discussão que fortaleçam as reflexões cotidianas das realidades escolares e sociais; valorização de práticas de pesquisa e estudo entre professores(as) alunos(as), socializando essas experiências nos diversos espaços de trabalho; promoção de debates e criação de propostas de trabalho que fortaleçam de forma criativa as metodologias, os materiais e equipamentos didáticos necessários ao processo de ensino e aprendizagem; promoção à troca das linguagens e das línguas, dos instrumentos de estudo e de suas utilizações tais como Língua Brasileira de Sinais, método Braille, Sorobam entre outros; compreensão da responsabilidade social dos espaços educativos como espaços de promoção de cultura a partir da organização de recitais de poesia, pintura, equipamentos que facilitam as realizações de atividades cotidianas; criação de equipes multiprofissionais, mas que percebam o caráter interdisciplinar de suas responsabilidades; fortalecer relações afetivas, mas sustentadas por princípios éticos que validem compromisso social e político; abertura para as vivências de palestras com temas de prevenção e compreensão que facilitem relações de respeito e de potencialidades; criação de situações mobilizadoras do dar a conhecer das organizações dos diversos movimentos sociais que lutam pela educação especial, com ênfase na inclusão, e partilham construção de um outro olhar e um outro tipo de acolhimento para a pessoa com deficiência; vivência de situações educativas, dentro e fora da escola, assegurando a participação dos diversos sujeitos que compõem a escola; compreensão de currículo escolar como expressão de uma dimensão cultural e de uma sociedade diversa e plural; compreensão de cultura que revise tempos e espaços sem aprisionamento histórico, mas sim como evidência de que a pessoa com deficiência foi e é um sujeito de cultura e esse direito precisa ser encontrado, percebido e validado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre necessidades Educativas especiais. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Diretrizes nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial. MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96. Brasília: Centro de Documentação e Informação/ coordenação de publicações, 1997.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: botando os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Integração e inclusão: do que estamos falando. In: Educação especial: tendências atuais. Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Temas em Educação Especial. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CEDES, Caderno Educação Especial nº 23. São Paulo: Cortez, 1989.

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Educação Especial em Debate. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

COOL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento psicológico e Educação: Necessidades Especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. Sénéchal, Educação Inclusiva: direitos de todos os brasileiros. In: Salto para o futuro: educação especial: tendências atuais. Brasília: SEED. (ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância), 1999.

KASSAR, M. de C. M. Ciência e Senso Comum no cotidiano das classes especiais. São Paulo: Papyrus, 1995.

JANNUZZI, G. A luta pela deficiência mental no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

LIMA, P. A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: Cadernos Cedes: A nova LDB e as necessidades educativas especiais. São Paulo, N° 46, 1989.

MAZZOTTA, J. S. M. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1973.

\_\_\_\_\_. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Foz do Iguaçu, 1998.

MOREIRA, F.W. de S. Expressões de silêncio do discurso de

cidadania: uma abordagem histórico-discursiva do “Plano Estadual de Educação - PE 1988/1991”. Tese de mestrado, UFPE, Recife, 1997.

PEÇAS, A. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (Orgs.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ROSA, E. C. de S. Aluno portador de deficiência: problema médico-pedagógico ou conquista da cidadania? - a Educação Especial em Pernambuco. Tese de Mestrado, UFPE, Recife, 1990.

ROMANNELLI, O. de. História da Educação no Brasil. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, M. P. A educação inclusiva e a declaração de salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. In: Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial, Brasília, ano 10, nº 22. p. 38-40, 2000.

SASSAKI, R. K. Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. In: Educação especial: tendências atuais. Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOUZA, J. F. de. A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México. Recife, PE: Bagaço, 1999.

VAYER, P. R. Integração da criança deficiente na classe. São Paulo: Manole, 1989.

VIZIM, S. S. E M. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

# **EDUCAÇÃO PENITENCIÁRIA E FRATERNIDADE POLÍTICA: A CONTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM CARUARU PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE DETENTOS**

*Ana Maria de Barros*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Neste artigo, refletimos sobre os caminhos encontrados pelas direções da PJPS<sup>1</sup>, no passado e na atualidade<sup>2</sup>, e o papel das instituições de ensino superior de Caruaru para a efetivação dos direitos humanos dos reclusos, tendo a educação como estratégia para a solução de problemas significativos do universo prisional. Vimos a necessidade de aproximar a discussão que envolve a educação penitenciária ao tema da fraternidade política, tema eleito ao qual nos filiamos no grupo de estudos de caráter internacional liderado pelo Prof. Dr. Antônio Maria Baggio, da Universidade de Sophia na Itália, com membros espalhados pela Europa e pela América Latina.

Algumas questões ajudarão a nortear o presente artigo. Como relacionar a vida na prisão ao tema da fraternidade política? Qual o papel das instituições de ensino superior da cidade de Caruaru-PE na garantia de relações fraternas no cotidiano prisional? Até que ponto a relação entre educação e política pode contribuir para a construção de um ambiente garantista no interior da prisão brasileira em meio às inúmeras violações da condição humana dos reclusos?

---

<sup>1</sup> PJPS – significa: Penitenciária Juiz Plácido de Souza, sigla que será utilizada ao longo deste texto.

<sup>2</sup> Desde 2002 a PJPS em Caruaru é administrada por uma Mulher, Cirlene Severina Rocha.

Inicialmente é necessário enfatizar que a prisão de Caruaru<sup>3</sup> padece dos mesmos problemas de ordem estrutural que sofrem as outras prisões no Brasil, em particular, o problema da superlotação. É uma prisão com capacidade para 95 prisioneiros e possui em seu interior 1000 (mil reclusos), proporcionalmente é a prisão mais superlotada do Estado de Pernambuco. Para compreender as razões que não tornaram este ambiente explosivo, com ocorrência de motins e rebeliões faz-se necessário compreender a lógica da administração prisional, iniciada com a pastoral Carcerária em 2002, e os caminhos encontrados pela nova administração para enfrentar os descaminhos da prisão. A representante da atual administração, mesmo não sendo oriunda da pastoral carcerária, conviveu, experimentou e sorveu os princípios basilares daquele movimento. Foram os agentes penitenciários, a comunidade local, o Bispo de Caruaru na época<sup>4</sup>, e a imprensa local, regional e nacional as principais estruturas de sustentação das mudanças sobre a pessoa e a condição humana do detento na PJPS. Neste artigo, nos referiremos principalmente aos últimos quatro anos da administração da PJPS, na medida em que já tratamos do papel da Pastoral Carcerária em nossa tese de doutoramento<sup>5</sup>.

A experiência de Caruaru demonstra que a educação no ambiente prisional é elemento basilar do processo de ressocialização. O olhar fraterno sobre a espacialidade da prisão e dos reclusos, onde a educação atua como fio condutor, mediadora dos valores democráticos, em um ambiente onde a marca da violação da dignidade pode produzir possibilidades de superação, de ressignificação do detento como membro da comunidade dos seres humanos. Além de experimentar instituições de ensino colocando interesses de mercado (educacional) em segundo plano, e solidariamente construindo um ambiente democrático na prisão, onde as disputas por espaço não se refletem no trabalho na prisão. Nesse sentido, faz-se necessário desmistificar o conceito de fraternidade, trazendo a reflexão política para mediar a discussão.

---

<sup>3</sup> que ao longo deste texto denominaremos de PJPS.

<sup>4</sup> Dom Antônio Soares Costa.

<sup>5</sup> Fé, Política e Prisão: Pastoral Carcerária e Administração Prisional – Tese de doutorado em Ciência Política, defendida em janeiro de 2007 e será publicada, com adequações quanto à temporalidade em 2010.

## A FRATERNIDADE POLÍTICA E OS LIMITES DA REALIDADE PRISIONAL

O conceito de fraternidade política nos remete aos princípios da Revolução Francesa: *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. Segundo Tosi (2002) não se pode descartar a significativa contribuição do cristianismo social ao conteúdo conceitual dos direitos humanos. No que se refere ao tema da fraternidade política tece importante consideração.

Desse ponto de vista, seguindo certa linha de interpretação, a doutrina moderna dos direitos humanos pode ser considerada como uma “secularização”, isto é, uma tradução em termos não religiosos, mas leigos e racionalistas, dos princípios fundamentais da antropologia cristã, a qual conferia ao homem sua intrínseca dignidade na condição de criado à imagem e semelhança de Deus. (TOSI, 2002, p. 32)

O autor ainda afirma que uma das grandes contradições da igreja é que mesmo com tais interfaces com os fundamentos da dignidade humana, sua aliança com o antigo regime na Europa tornava-a hostil aos princípios dos direitos humanos. Do ponto de vista histórico alguns fatos modificaram a postura da Igreja Católica frente aos ideais de direitos humanos. As mudanças de posição ocorrerão partir da Encíclica *Rerum Novarum* que deu início a doutrina social da Igreja em 1891, sendo reforçada com o Concílio Vaticano II (1961 a 1966), no caso da América Latina e do Brasil envolvendo as comunidades eclesiais de base a teologia da libertação na luta por um modelo de sociedade em que a religião contribuísse para a emancipação do homem em sua luta contra a opressão e a exploração dos mais humildes, que seria denominada da opção cristã pelos pobres.

Assim, criticava-se o fato de que o liberalismo em sua defesa da liberdade permitiu o avanço da acumulação desenfreada de bens e capitais, as questões referentes à Fraternidade se resumiriam à esmola, ao assistencialismo do Estado ou de indivíduos em relação aos excluídos e miseráveis. Em confronto com o modelo de liberdade sem limites que favoreceu ampla diferenciação entre as classes

sociais. Os Estados Socialistas centralizaram seus governos sob a bandeira da superioridade do princípio da igualdade, dedicaram pouca atenção à fraternidade, e também neste sistema as violações de direitos humanos ainda são recorrentes.

Assim, a proposta de discutir a fraternidade política aparece como grande desafio, e sua redescoberta é resultado do seu abandono na modernidade. Ao tratarmos dos temas atuais que envolvem a sustentabilidade, meio ambiente, racismo, alteridade, tolerância, diversidade, entre outros temas essenciais à compreensão das relações políticas e humanas na contemporaneidade, estamos discutindo direitos coletivos, cuja titularidade requer uma visão mais alargada dos principais problemas coletivos de dimensão planetária que enfrentamos nos dias atuais. Sobre este fato Edgard Morin em entrevista ao jornal *Le Monde*, em abril de 2007, reflete sobre a degradação ambiental e suas consequências sobre as formas de vida do planeta, referindo-se ao tema da fraternidade política como caminho para o enfrentamento da situação.

Defendo a revitalização da Fraternidade, subdesenvolvida na trilogia republicana Liberdade - Igualdade - Fraternidade. Preconizo a criação da Casa da Fraternidade nas mais diversas cidades espalhadas pelo país, e também nos bairros de Paris. Podem vir a ser lugares de criatividade, de dinâmica e mediação, de socorro moral e material, de Informação, de benevolato e de mobilização permanente (...) como o curso actual da nossa civilização privilegia a quantidade, o cálculo, o ter, defendo uma intensa e vasta política de qualidade de vida. Favorecerei tudo o que combate as múltiplas degradações que envolvem a natureza, a alimentação, a água e a saúde. Toda a economia de energia deve gerar um ganho de Saúde e de qualidade de vida" (MORIN,2007).

Na América Latina, ainda não temos de forma arraigada a reunião do debate entre fraternidade política, meio ambiente, educação e desigualdade social. Especificamente à defesa das pessoas em situação de vulnerabilidade, a partir da perspectiva fraterna, ocorreram no Brasil, segundo Mainwaring (2004) com as alas progressistas da Igreja Católica que passaram a difundir a sua opção pelos pobres, acompanhado do desenvolvimento da Teologia da Libertação e da politização da Igreja Nacional através da CNBB

em sua luta contra a tortura na ditadura Militar no Brasil. Ressalta-se o papel da Comissão de Justiça e Paz coordenada por Dom Paulo Evaristo em defesa dos ideais democráticos, do restabelecimento da Democracia, dando visibilidade aos problemas do sistema penitenciário brasileiro, denunciando: a tortura, os cemitérios clandestinos, as prisões ilegais que ocorriam nos porões do regime militar. A partir dos movimentos de politização entre os cristãos católicos, as anuais campanhas da Fraternidade organizadas pela CNBB buscaram dar visibilidade aos problemas sociais que necessitavam de ampla mobilização da sociedade civil.

No debate político-cristão, a fraternidade aparecerá como um princípio político fundamental. Essa postura pode ser observada nas questões levantadas por Chiara Lubich.

Quem está próximo do homem e o serve em suas mínimas necessidades, como Jesus mandou, facilmente entende também os vastos problemas que atormentam a humanidade; mas - quem falto de caridade - fica dia e noite sentado a uma mesa para tratar e discutir os grandes problemas do mundo, acaba sem compreender aqueles poucos problemas que pesam sobre cada irmão que vive a seu lado (LUBICH, 2003, p.290-291).

De acordo com Soares (2004), é necessário entender que as dimensões históricas dos direitos humanos se confundem, de certa forma, com as etapas históricas da cidadania, refletem as lutas e as conquistas do homem em busca de sua emancipação, englobando e enfeixando os três ideais da Revolução Francesa: o da igualdade, o da liberdade e o da fraternidade. Além de naturais, universais e históricos, os direitos humanos são, também, indivisíveis e independentes, razão pela qual não existirá justiça social, liberdade ou igualdade de fato, se os valores da fraternidade não forem construídos exemplarmente juntos aos povos de todas as nações.

Então, qual seria a relação entre a fraternidade política e a prisão? É necessário observar o crescimento da repugnância, do sentimento de rejeição e de exterminação destes grupos mais violentos, em particular de prisioneiros e menores infratores, tais sentimentos se ligam a representação da violência do cidadão comum. Alguns ditados populares trazem essa rejeição: *"bandido bom, é bandido morto"*. Oliveira (1996) em um fascinante artigo

descreve como esse sentimento neonazista vem se espalhando de forma crescente em nosso país, ampliando a indiferença e a invisibilidade social de prisioneiros e grupos sociais marcados pela prática de violência. Não acreditar em soluções democráticas para o problema da violência facilita a circulação de soluções autoritárias e ilegais para o enfrentamento dos problemas da criminalidade. No entanto propostas de soluções pouco democráticas crescem não apenas em países pobres ou em desenvolvimento, nos países mais democráticos ganham cada dia mais espaço e visibilidade.

Waquant (2001) demonstra como a apatia política produzida pelo neoliberalismo transfere para a pena de prisão a solução para a violência, demonstra que a política criminal de tolerância zero implantada em New York tem o seu sucesso no mapeamento das áreas que apresentam altos índices de criminalidade e na prisão de suspeitos e criminosos, o endurecimento do sistema penal passa a ser o instrumento de controle dos problemas sociais. O Estado se apresenta na vida das áreas pobres das cidades principalmente pelo seu aparato repressivo. Na medida em que o cidadão comum desacredita da possibilidade de ressocialização e recuperação dos condenados, medidas truculentas de política criminal tornam-se foco das discussões prisionais a partir da década de noventa, muito concentradas nesse início do século XXI.

Segundo Bobbio (1985), a crise enfrentada pelas democracias necessita ser observada como uma profunda crise de valores. Reflete sobre o desafio de inculcar valores entre as variadas sociedades frente a apatia política e o modelo de consumo que até em países como a Itália faz crescer o desinteresse pela política. Afirma que não conseguiremos enfrentar tal crise se não difundirmos valores como: alteridade, tolerância, responsabilidade social e solidariedade. Mas conclui que tais valores são oriundos e ligados a *fraternité*, onde o princípio da fraternidade política torna-se o vetor da educação por valores.

Apesar do cenário de desolação da prisão é possível verificar na comunidade carcerária atitudes fraternas. No entanto, estas não aumentam o ibope das redes de TV, não prendem o telespectador diante dos aparelhos de televisão. A sociedade do espetáculo requer escândalos, sangue escorrendo nos textos dos programas policiais que tratam os direitos humanos como "*direitos de bandidos*", construindo um pensamento único sobre a prisão e os sujeitos aprisionados.

Um criminoso não deixa de ser pessoa humana, e, portanto, não decai de sua dignidade por ter praticado um ato anti-social. Merece é claro, ser punido por sua anti-sociabilidade. Mas a punição deve ocorrer de maneira justa – isto é, de acordo com a lei, e sem ofender a dignidade essencial da pessoa, que é um bem da humanidade. Não se justificam, pois, a perpetração de violências ou imposição de humilhações. (DALLARI, 2004, p. 50)

Os prisioneiros são pais, filhos, irmãos, vizinhos, amigos, namorados (seres humanos). Em uma prisão superlotada a chegada de um detento mobiliza muitos prisioneiros para se conseguir colchões, roupas, um lugar para dormir ou apenas descansar. Há agentes penitenciários que respeitam os detentos, suas famílias e os visitantes. Há programas de assistência social, médica ou de enfermagem, professores, advogados e administradores que se digladiam sofrendo o preconceito de atuar na prisão, como se esse fosse um lugar menor, inferior para se trabalhar. É como se a pena, ou mesmo o crime do recluso, além de respingar sobre a sua família, a sua comunidade, atingisse também aqueles que atuam na defesa e na garantia dos seus direitos.

Oliveira (1996) e Peralva (2000) destacam que o vazio da ordem pública no Brasil criou espaço para que a criminalidade violenta se desenvolvesse e os prisioneiros e bandidos comuns não fossem aceitos como sujeitos portadores de direitos. Eles se diferenciam dos prisioneiros políticos, em qualidade e condição de pertencimento. De acordo com Hulsman e Celis (1993) a classe média consegue se colocar no lugar dos presos políticos, o crime político faz do prisioneiro um herói. O preso político não perde a auto-estima nem a estima dos outros. Ele sofre em todas as dimensões da sua vida, mas permanece um homem que pode olhar de frente. Não está diminuído.

O criminoso comum é rejeitado pela sociedade, não há honra nem glória em seus crimes. Geram repugnância ao cidadão comum. Segundo Foucault (1977) são rejeitados também pelos pobres da área de onde se originam, pois as camadas populares são perseguidas pela polícia, vítimas da segregação sócio-espacial, pois morar na favela é carregar os símbolos da criminalidade. O que torna ainda atual a sua reflexão: *Hoje o delinqüente pratica uma criminalidade*

*recusada pela população da qual é recrutado, pois a violência da prática repressiva que supostamente a ação desencadeia, recai sobre esta mesma população (FOUCAULT, 1977, p.245). Esse tipo de representação, sobre as áreas onde moram as populações mais pobres, e sobre eles, tem levado à interpretações simplistas e justificado o desrespeito aos direitos civis e políticos destas populações. Atribuir o crime à pobreza, de forma mecânica e simplista, sem levar em conta as mediações culturais, entre outras, ofende os pobres e não explica porque a maioria da população pobre não comete crimes (SOARES, 2004, p.110). Defender os direitos humanos dos prisioneiros é transformá-los em semelhantes, o que não significa a defesa dos seus crimes, mas da sua condição humana, do seu direito de defesa. É uma posição fraterna de reconhecimento da sua dignidade.*

Segundo Benevides (2004) a criminalização dos setores populares, através de sua associação ao banditismo e a violência tem um recorte de classes. Seria uma forma de circunscrever aos “desclassificados” a violência que se encontra em toda sociedade, justificando-se assim a suspeita permanente sobre as camadas populares, o rigor com que estes são tratados pelas forças policiais, acrescido dos estereótipos reforçados pelos meios de comunicação de massas que relacionam violência à pobreza e a ignorância.

## **FRATERNIDADE POLÍTICA E EDUCAÇÃO: A ATUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE CARUARU - PE**

Para que educar na prisão? A remissão da pena no Brasil tem sido a principal motivação para que os reclusos procurem se matricular nas escolas das unidades. No Estado de Pernambuco, três dias de trabalho ou de estudo diminuem um dia na pena do condenado. Durante muitos anos convencionou-se enviar para o Sistema Penitenciário professores que não rendiam em outras escolas, que estavam em disponibilidade ou não serviam para lecionar na Educação Básica.

Apesar da crescente estatística do encarceramento de pessoas no Brasil e no mundo como elemento da política criminal neoliberal, não se assiste na mesma proporção o crescimento do debate sobre educação penitenciária. De acordo com o Código Penal Brasileiro a pena máxima de um prisioneiro não poderá ultrapassar trinta anos, de acordo com a Lei de Execuções Penais

os estabelecimentos prisionais deverão ofertar trabalho, ensino e orientação religiosa para que os reclusos possam se reintegrar após o cumprimento da sua pena. Ressalte-se que o Artigo 5º de nossa Constituição Federal de 1988 orienta que não deverá haver pena cruel nem degradante. Então como atender a tais exigências legais e éticas sem uma educação penitenciária séria e comprometida?

Tais orientações nos remetem a responsabilidade social que deve ter o Estado e a sociedade com a recuperação dos delinquentes. Em quais diretrizes devem atuar os educadores e instituições educativas na prisão? Em quais medidas educação e repressão podem atuar na mediação de princípios fraternos no interior da prisão? Qual o lugar da educação penitenciária nas preocupações das políticas de educação formal, na medida em que suas escolas estão ligadas às redes oficiais de ensino? Qual a formação específica que recebem seus profissionais?

Em uma sociedade democrática, é inaceitável manter as escolas da prisão sem dialogar com o ideal de ressocialização e direitos humanos dos prisioneiros, mas principalmente sem dialogar com os setores tradicionais da Educação formal. A educação como direito dos prisioneiros é uma dimensão invisível para os setores formais, seja na esfera municipal, estadual ou pela união: a escola da prisão é invisível. Encontramos propostas alternativas, mas faltam políticas públicas específicas que orientem as ações.

A educação dos reclusos deve ser marcada como uma educação baseada em valores. Ou seja, o prisioneiro é violador da norma penal, as condições carcerárias ao vitimizá-lo não cria espaços e caminhos para a reflexão sobre o significado do ato do prisioneiro que lesou a sociedade e suas consequências para o equilíbrio e a harmonia da coletividade. Em seu livro, *“Entre o Passado e Futuro”*, no capítulo dedicado à crise da Educação, Hannah Arendt (1978) reflete sobre o papel que os adultos têm na apresentação do mundo para as crianças. O mundo e os valores que apresentamos na educação familiar, escolar, religiosa e política são responsáveis pela formação das pessoas.

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual ele deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Esta responsabilidade não é imposta

arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDDT, 1978, p. 239)

Hannah Arendt propõe uma reflexão sobre as responsabilidades coletivas, afirmando que aqueles que não estão prontos nem preocupados em criar um mundo melhor para as novas gerações, deveriam abdicar da condição de educadores. Pelo nosso exemplo em relação aos nossos semelhantes, ao invés de ensinarmos o respeito, a fraternidade e o direito a ter direitos, podemos ensinar a intolerância, a arrogância, ajudando a promover o racismo e a indiferença social. Segundo Carvalho (2004), os vícios desrespeitosos à dignidade da pessoa humana também são ensinados pelo nosso exemplo.

Os professores têm uma responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e na promoção de valores, uma vez que dispõe da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim, podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade humana, seja, de fato: o primeiro dos valores e, a partir daí, as pessoas se respeitem reciprocamente e sejam solidárias umas com as outras. Sem a construção de uma sociedade justa é impossível a conquista da paz. (42)

A Fraternidade está relacionada à responsabilidade social, é uma categoria política da vida democrática, tanto quanto a liberdade e a igualdade, a fraternidade deve ser exercida, ensinada, discutida nas diversas instituições sociais. Compreendida como instrumento de formação de valores humanitários.

Não posso dizer que sou eu, se não sou reconhecido pelo outro e se não o reconheço como alguém como eu. Não alguém idêntico a mim – impossível! – Mas alguém diferente e igual, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade de existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade. (RIOS, 2004, p. 125).

De que forma a fraternidade como categoria política pode nos ajudar a repensar o espaço político marcado pela falta de esperança que é o sistema penitenciário? Já existem experiências que buscam humanizar espaços prisionais, podemos demonstrar como o princípio da fraternidade política se encontra presente em algumas ações de instituições de Ensino Superior em Caruaru - PE, e seus reflexos na garantia de direitos aos prisioneiros.

São ações educativas que ocorrem através de ações de pesquisa, extensão e voluntariado entre a PJPB em Caruaru e instituições de ensino superior, e os arranjos políticos e estratégicos de política educacional que encontram na fraternidade o vetor da relação institucional. Para o desenvolvimento do trabalho apresentamos as reflexões de Agra (2007) sobre a fraternidade como vetor da democracia.

Os direitos de terceira dimensão têm como principal vetor o direito a fraternidade, fraternidade de direitos do gênero humano. São exemplos típicos de prerrogativas de terceira dimensão: direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente equilibrado, ao patrimônio histórico, artístico e cultural, à autodeterminação dos povos, à solidariedade, à proteção dos consumidores, direitos dos hipossuficientes, à preservação da intimidade, etc. (AGRA, 2007, p. 125)

O autor ressalta ainda que na esfera internacional a fraternidade é refletida nas relações entre Estados, devendo estimular as relações de cooperação entre países ricos e pobres. No entanto, por serem direitos difusos, cuja titularidade é a sociedade, o planeta, a coletividade, o homem em termos genéricos, sua concretização depende de ações coletivas de consciência dos sujeitos sobre suas responsabilidades para com os outros. Ou seja, depende tanto da ação do Estado como da ação cidadã dos povos na garantia desses direitos. Dependem do Estado e da ascensão da consciência social, política e moral do cidadão para com os destinos da sociedade, partindo da esfera local à global, exigindo maior consciência fraterna para que se garanta o respeito à dignidade de todas as formas de vida.

A dignidade da pessoa humana representa um complexo de direitos que são inerentes à espécie humana,

sem eles o homem se transformaria em coisa, *res*. São direitos como a vida, lazer, saúde, educação, trabalho e cultura que devem ser propiciados pelo Estado, e, para isso, pagamos tamanha carga tributária. Esses direitos servem para densificar e fortalecer os direitos da pessoa humana, configurando-se como centro fundante da ordem jurídica. (AGRA, 2007, p. 104-105)

Pensar o trabalho das instituições de ensino superior de Caruaru, no espaço prisional, a partir da fraternidade política, tem como pressuposto o papel que tais instituições desenvolvem na relação extensionista com a comunidade local. Nessa experiência superam a lógica assistencialista, construindo relações de solidariedade social, preocupadas com os valores coletivos a serem difundidos com estudantes, professores e reclusos, onde a lógica de mercado dá lugar à lógica de solidariedade social, situando no mesmo espaço prisional IES<sup>6</sup> que disputam o mercado da educação local, algumas delas com campanhas de marketing nos horários importantes das TVs, rivalizando o mercado de educação superior privada no agreste pernambucano.

## **A PJPS EM CARUARU E A RESSOCIALIZAÇÃO DOS DETENTOS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO**

A Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru (PJPS) é uma unidade prisional masculina de regime fechado. A população carcerária é rotativa, dependendo das ações do poder judiciário, das ações policiais (Civil, Militar e Federal), além da concessão de *habeas corpus*, transferências para o regime semi-aberto, liberdade provisória, decretação de prisões. São ações da polícia e do Poder Judiciário que determinam a rotatividade da população prisional. Atualmente, a PJPS é dirigida por uma agente penitenciária de carreira, a única mulher negra a dirigir uma unidade masculina de regime fechado no Estado de Pernambuco: Cirlene Severina Rocha. Mantém sob seu comando: agentes penitenciários, detentos e profissionais de ressocialização. Administra desde 2002 a PJPS através de um amplo trabalho de articulação com o governo estadual, municipal e com a sociedade local (comércio, indústrias,

---

<sup>6</sup> - Instituições de Ensino Superior.

faculdades) para que essas parcerias contribuam para a efetivação das oportunidades de educação, trabalho, geração de renda e acesso a justiça na unidade prisional, trabalho que é reconhecido pela comunidade local e chama a atenção do país, sendo motivo de pesquisas, documentários e entrevistas para importantes programas de televisão, a exemplo do fantástico da Rede Globo e programas na MTV. Os convênios e parcerias são essenciais à garantia de direitos dos detentos, envolvendo comércio, sociedade civil e política, no entanto, nos referiremos ao caso das instituições de ensino superior.

## **A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CARUARU - FAFICA**

A FAFICA é uma instituição que atua na formação de professores na PJPS desde 1997, na pesquisa e na extensão universitária, realizou o Censo Penitenciário da PJPS em 1997 e no ano 2000, seus resultados subsidiaram as ações educativas e o trabalho com as mulheres dos detentos. Além do trabalho de coordenação pedagógica das turmas de EJA durante a gestão da pastoral carcerária, até o período em que o governo do Estado assumiu a responsabilidade com as salas de aula da PJPS. Na atualidade, a FAFICA desenvolve um programa de supletivo do ensino fundamental e médio, com aulas aos sábados, envolvendo alunos na prática de ensino, além de um projeto de leitura e formação de leitores. O trabalho no supletivo aos sábados é realizado pela Central de Estágio, onde alunos das licenciaturas em Pedagogia, História, Letras, Filosofia, no passado Ciências Sociais<sup>7</sup> complementam a sua carga horária de estágio curricular, os alunos são convidados pela coordenadora do projeto: Prof<sup>a</sup> Neide Valones para atuarem voluntariamente, na medida em que a prisão é espaço nada atrativo para jovens professores.

Ao retirar o aluno da sala de aula e encaminhá-lo à prisão, a FAFICA oferece mais professores para a unidade, e também possibilita aos seus estudantes sentir a atmosfera do ambiente prisional, a possibilidade de se colocar no lugar do outro e refletir com um grupo de alunos, sobre os desafios de atuar em um ambiente

---

<sup>7</sup> - Curso que não é mais oferecido nos vestibulares da FAFICA.

superlotado que representam para a sociedade o signo da violência e da exclusão.

Apesar dos problemas encontrados na prisão, os estudantes ressaltam a riqueza da experiência, as mudanças de percepções diante da realidade do sistema penitenciário e as implicações dessa vivência para uma maior preocupação com a relação entre educação e direitos humanos. Outra questão é que estes estudantes acabam sendo multiplicadores na defesa de idéias que ressignifiquem a importância da educação na prisão não apenas para os prisioneiros, mas para os educadores que necessitam se preparar para atuar em tal realidade, dada a opção da nossa política criminal pelo encarceramento dos excluídos.

## **ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR - ASCES**

Foi a segunda instituição de ensino superior local a desenvolver parceria com a gestão da PJPS através da Faculdade de Direito de Caruaru. Atua na prisão com um Programa de Extensão Universitária chamado de *Adoção Jurídica de Cidadãos Presos*, através do qual, estudantes, supervisionados por professores atuam nos processos de réus presos, desde a entrada do réu na prisão, até o julgamento no Tribunal do Júri. A experiência foi iniciada a partir de um mutirão jurídico<sup>8</sup> que evidenciou em 1999 que existia uma significativa quantidade de reclusos sem assistência jurídica, processos parados sem que os sujeitos presos conseguissem garantir seus direitos pela ausência de advogados, defensores públicos que pudessem atuar em suas causas. O projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup> Perpétua Dantas.

Orientados pelos professores, os estudantes passaram a atuar nos processos e no Tribunal do Júri, auxiliando a defensoria pública na imensa quantidade de processos a serem atendidos, garantindo aos réus o direito de uma defesa de qualidade. Para os detentos, a ação trouxe a esperança de garantia de direito e para os estudantes do curso de Direito, em sua maioria, oriundos das camadas médias, a possibilidade de reconhecer a importância de superar os vários preconceitos e estigmas em relação aos prisioneiros para trabalhar em sua defesa.

---

<sup>8</sup> - organizado pelo poder judiciário com a participação de juizes, professores e alunos do curso de direito da ASCES.

## **FAVIP (FACULDADE DO VALE DO IPOJUCA)**

Observadas as dificuldades de transporte dos réus para o Fórum de Caruaru (número insuficiente de viaturas, número insuficiente de agentes penitenciários) a FAVIP construiu uma sala de audiências, onde o juiz criminal realiza o atendimento dos detentos em espaço adaptado. O juiz analisa e delibera sobre a vida dos réus da comarca de Caruaru, e os alunos do Curso de Direito podem atuar nos processos e ao mesmo tempo acumular horas de estágio curricular.

É uma ação de extrema importância para a garantia do acesso a justiça, na medida em que o atendimento na própria unidade prisional pode acelerar o processo e a decisão judicial. Percebemos a disponibilidade do juiz para realizar o atendimento na PJPS, mas também, a possibilidade concreta de acompanhamento do ritual processual que pode ser observado pelo aluno, com a possibilidade de ter uma visão mais profunda da situação jurídica do detento, e ao mesmo tempo, se fazer mais próximo do recluso e também do representante do poder judiciário, quebrando-se a lógica do fórum como espaço "*locus*" da Justiça.

## **A UFPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)**

É a única instituição de ensino público local que através do Observatório dos Movimentos Sociais se encarrega, desde fevereiro de 2009, de auxiliar na elaboração de projetos sociais e educativos, eventos pedagógicos e atua na esfera da pesquisa e da extensão. Até 2009, um estudante do Curso de Licenciatura em Matemática atuou na orientação dos professores de EJA na PJPS. Também estão envolvidos alunos do Projeto Conexões de Saberes, para a organização de oficinas e palestras. Em todas as instituições, alunos e professores são tocados pelo desafio de educar na prisão, percebem que a distância entre a escola da prisão e a escola formal é imensa. São muitas e distintas as impressões dos estudantes, dentre elas: tristeza, desejo de intervir, de escrever, de pesquisar. Esse é o momento para os alunos da UFPE de efetivarem aproximação com a realidade, tomada de conhecimento e início de intervenção no espaço prisional.

## CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: REFLETINDO SOBRE ENSINO E PRISÃO

As IES<sup>9</sup> através do ensino, pesquisa e extensão têm contribuído para a ressocialização na PJPS, e, principalmente, têm possibilitado aos alunos uma vivência direta através do estágio curricular, das atividades de voluntariado em relação com a realidade penitenciária, despertando-os para a atuação profissional, e para a fraternidade política pelo exercício de doação ao diferente, ao excluído ou marginalizado.

A educação penitenciária tem seu foco na alfabetização dos adultos, no desenvolvimento da leitura e da escrita nas turmas de EJA na PJPS. No entanto, essas parcerias com as IES criam alternativas e possibilidades de diálogos entre professores da unidade, estudantes e pesquisadores em educação e direito na prisão. São conhecimentos essenciais a quem trabalha com educação penitenciária, que exige além do conhecimento em educação popular, o reconhecimento do direito de *Ser Mais*, como nos lembra Freire (2001).

A Educação na prisão distensionava o ambiente, mesmo sendo um mecanismo de controle social. As IES trazem atividades que quebram a rotina e que acabam se constituindo em ações sociais indispensáveis aos educadores da prisão. Tal relação vai aproximando o conhecimento produzido no espaço acadêmico das faculdades e universidades àquelas experimentadas por professores e alunos/detentos na prisão. A presença de alunos e professores destas Instituições de Ensino no cotidiano prisional diminuiu a invisibilidade social dos aprisionados e dos seus educadores, criando espaços de discussão, pesquisa e intervenção social, abrindo contato entre mundos que não dialogam, mas também abrindo espaço para a pesquisa e para o crescimento humano dos sujeitos envolvidos.

Em Caruaru, as experiências locais de relação entre educação e prisão têm possibilitado ampliar a visão que se tem na região do papel da prisão como instituição, também educativa. Nessa experiência, seus professores, as faculdades locais e a UFPE insistem na construção de espaços de discussões que promovam a relação prisão/sociedade e que tem resultado na ampliação do exercício da cidadania de prisioneiros e educadores na garantia

---

<sup>9</sup> Instituições de Ensino Superior

do acesso à Justiça e na luta pelo direito a uma educação de qualidade, constituindo-se numa experiência política fraterna por não apresentar disputas por espaços, e sim por se evidenciar numa perspectiva de horizontalidade política, colocada acima das disputas de mercado da educação local.

A fraternidade, porém, pressupõe um relacionamento horizontal, a divisão dos bens e dos poderes, tanto que cada vez mais de está se elaborando – na teoria e na prática- a idéia de uma solidariedade horizontal, em referência à ajuda recíproca entre sujeitos diferentes, seja pertencentes ao âmbito social, seja do mesmo nível institucional. (BAGGIO, 2008, p.23)

Enxergamos nessa relação à Fraternidade universal como uma possibilidade de discutir a indiferença social e os caminhos degradantes produzidos pelo homem, e também pela importância de resgatar, a partir da educação, nosso lugar de irmãos, de filhos da terra, de seres que não abrem mão de sua humanidade e da humanidade dos outros, e que de forma solidária e harmoniosa, respeitando as diferenças, as ideologias, e os interesses econômicos, podem ocupar de forma responsável o espaço público fazendo a diferença na redução da invisibilidade social, reconhecendo os prisioneiros como membros da comunidade de seres humanos. Educação penitenciária é educação em direitos humanos, razão pela qual a parceria é necessária, parceria que só se constrói na relação fraterna com o outro.

## REFERÊNCIAS

AGRA, W. M. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Editora Forense, 2007.

ARENDDT, H. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARROS, A. M. Fé, Política e Prisão. Pastoral Carcerária e Administração Penitenciária: Um Estudo na Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru de 1996 a 2002. UFPE: Recife, Doutorado em Ciência Política. Defesa em: 19 de janeiro de 2007.

BOBBIO, N. O Futuro da Democracia. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

CARVALHO, J. F. de. Podem a Ética e a Cidadania Ser Ensinadas? In: CARVALHO, J. S. F. de. Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. A História da Violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

HULSMAN, L. CELIS, J. B. As Penas Perdidas. Tradução de M<sup>a</sup> Lúcia Karam. Niterói, RJ: Luam, 1993.

LUBICH, C. Ideal e Luz. Pensamento, Espiritualidade e Mundo Unido. São Paulo: Cidade Nova, 2003.

MAINWARING, S. Igreja Católica e Política no Brasil. 1916 -1985. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MORIN, E. [1989]. El pensamiento ecologizado. Le Monde Diplomatique. In: MORIN, E.; HULOT, N. El año I de la era ecológica. Barcelona: Paidós, 2007.

OLIVEIRA, L. Neo-miséria e Neo-nazismo. Uma Revisita à Crítica à Razão Dualista. Política Hoje, Revista do Mestrado em Ciência Política da UFPE, Recife: Universitária, V.II, M.4, Jul a Dez de 1995, Ano II, v.III, n.5, Jan a Jun de 1996.

PERALVA, A. Violência e Democracia. O Paradoxo Brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIOS, T. A. Ética, Ciência e Inclusão Social. In: CARVALHO, J. S. F. de. Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOARES, M. V. B. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S. F. de. Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TOSI, G. História e atualidade dos Direitos do homem. In: NEVES, P, S. C. (Org.). Polícia e Democracia. Desafios à Educação em Direitos Humanos. Recife: GAJOP/Bagação, 2002.

WAQUANT, L. Os Condenados da Cidade. Rio de Janeiro: Revan / Fase, 2001.

## CAPÍTULO 3

# SABERES REVELADOS NA GESTÃO DA SALA DE AULA: RELAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROVOCAM RUPTURAS E ASCENDEM PARA PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

*Maria Joselma do Nascimento Franco*

## INTRODUÇÃO

A educação no Nordeste brasileiro tem sido palco de preocupações de sucessivos governos na esfera federal. Identifica-se que a cada gestão surgem novos projetos, diferentes propostas, articulados quase sempre na integração entre secretarias estaduais e municipais de educação e Governo Federal.

As secretarias municipais de educação, que respondem pela instância das práticas educativas das redes municipais de ensino, vão a cada gestão ora apresentando novos atores no comando das equipes – que muitas vezes não fazem parte do quadro efetivo da rede: são postos comissionados, indicados por políticos mais eloquentes, traduzidos em cargos de confiança do Gestor Maior; ora mantendo profissionais efetivos, que não respondem pelas “chefias” e se encontram numa escala gestonária menos favorecida, atuando na condição de técnicos. Essa nos parece ser uma prática quase comum nas secretarias municipais de educação não apenas no Nordeste.

Esses procedimentos têm feito emergir práticas educativas pouco refletidas, reveladoras de que há nas secretarias de educação do agreste, uma “voz de comando”, ou seja, um grupo que detém o poder e manda, e outro que está na escola, onde se encontram os professores, e que temerosamente não de obedecer. A leitura daqueles que obedecem, mesmo discordando, é de que os que tentam comandar não têm cultura na rede, não têm vivência na

área educacional, daí a necessidade de assumir uma postura de mandatários, provocadora do medo, verticalizada, o que caracteriza o uso do poder através da máquina pública, objetivando o silenciamento dos profissionais.

Os procedimentos dessa natureza, adotados pelas equipes gestonárias na região agreste do Estado de Pernambuco, têm, nos últimos tempos, provocado sérias dificuldades no desenvolvimento das ações educativas, que têm os professores como atores/autores sociais, concebidos enquanto sujeitos que pensam, refletem, assumem uma postura político ideológica de suas práticas, marcadas pelo viés da alteração do que está sendo posto para educação até então.

## **AS DIMENSÕES POLÍTICAS DO CENÁRIO INVESTIGADO**

Localizada no agreste pernambucano, Caruaru faz parte da rota da interiorização da universidade pública, proposta pelo Governo Federal, sendo contemplada pelo primeiro campus do interior da UFPE. A Universidade chega à região se dispondo a assumir o papel social de contribuir com as práticas educativas da escola básica. Enfrentando sérias dificuldades do ponto de vista das articulações políticas, tendo em vista ser Caruaru polo aglutinador do desenvolvimento na região, encontrando-se a uma distância razoável entre cidades de destaque no Nordeste, como Campina Grande, Maceió, Feira de Santana, dentre outras, a cidade começa a se desenvolver também enquanto polo universitário, ampliando em cinco anos a rede universitária de duas instituições de ensino superior para seis, sem contar com os cursos de educação à distância, que adentram a região a partir das propostas de outras instituições de ensino superior. Contando com as redes públicas municipal e estadual que apresentam sérias dificuldades, do ponto de vista da qualidade da educação básica oferecida, essas dificuldades se acirram ainda mais quando o poder público entende a Universidade como uma proposta do governo Lula, rechaçando qualquer possibilidade de um trabalho educativo em conjunto.

Administrada em 2006 ainda pelo PFL (Democratas, 2007), a pasta da educação em Caruaru é coerentemente regida, segundo Gracindo (1994), sob a égide do partido invariante.

Ele é integrado pelos grupos partidários que, historicamente e na atualidade, têm participado para a manutenção da realidade vigente, por isso, muitas vezes chamados de “conservadores” ou de direita. Incluem-se, neste primeiro grupo, os partidos que expressam, em seus documentos oficiais, terem como “modelo de Estado e de sociedade” o modelo liberal tradicional ou neoliberal (Partido Democrático Social, Partido da Frente Liberal e Partido da Reconstrução Nacional), além de desempenharem, no cenário político brasileiro, o papel de manutenção da realidade vigente (p. 88, grifo nosso).

Como a proposta de Universidade para a região do agreste advém, segundo Gracindo (1994), do Partido Transformador, onde se localiza o Partido dos Trabalhadores, caracterizado como:

(...) grupos partidários que possuem o marxismo (marxismos?) como “modelo de Estado e de sociedade” e cuja doutrina é socialista: Partido Comunista do Brasil, Partido Popular Socialista, Partido Socialista Brasileiro e Partido dos Trabalhadores. Todos com um comportamento partidário que parece buscar, através de projetos e emendas específicas, a transformação da realidade social brasileira (p. 90, grifo nosso).

É observado pelo poder público instituído na região, ainda em 2006, o rechaço a toda e qualquer proposta advinda da Universidade.

Diante do exposto, a Universidade, na região, encontrou inicialmente dificuldades para se instalar, assim como para constituir parcerias tendo em vista a dimensão político-partidária que, ao buscar coerência em suas raízes ideológicas, negligencia a qualidade da educação pública rejeitando a parceria com a Universidade, o que de certa forma dificulta a inserção da Universidade nas diferentes redes de ensino. Nesse sentido, concordamos com Ganzeli (2003) ao afirmar que:

(...) as políticas educacionais como uma das inúmeras forças presentes no campo educacional. Elas contribuem para o *habitus* dos agentes sociais que vivenciam o dia-a-dia da escola, tendo como fim último conquistar o “monopólio da legitimidade” junto aos mesmos (BOURDIEU, 1996). Esse

processo não ocorre de forma mecânica e sem contradições, mas por meio de um jogo de forças no qual idéias pedagógicas, metodológicas e visões de organização escolar são constantemente aceitas, negadas ou mesmo assimiladas parcialmente pelos agentes sociais (p. 45).

Diante do exposto, o tempo passa, as eleições de 2008 apontam para uma outra perspectiva partidária na região, assumindo em 2009 a condução política do município de Caruaru, o PDT – Partido Democrático Trabalhista, que segundo Gracindo (1994), faz parte do grupo de partidos caracterizado como Mudancista.

Aliado ao Governo Estadual e ao Governo Federal, o poder político municipal se põe na condição de parceiro da Universidade, ainda que sem uma explicitação maior de que parceria é essa. A partir da classificação apresentada por Gracindo 1994, o atual Governo Municipal está concentrado no grupo do Partido Mudancista, que segundo a autora, nele:

(...) agregam-se os grupos partidários que propõem, como se viu anteriormente, em seus programas e em sua ação, mudanças de estratégias capitalistas, que não são mudanças estruturais, mas sim, encaminhamentos capitalistas diferenciados. Neste partido encontram-se os grupos partidários conhecidos como centro-esquerda, cujo modelo de Estado e de sociedade, explicita em seus documentos oficiais, é o “Estado do bem-estar social”, que procura unir valores de liberdade (dos liberais, dos quais têm origem doutrinária) com os de justiça social (dos marxistas), integrando-os num regime político democrático (p. 89).

E mais uma vez, a educação se mune de esperança, na busca de avanços educacionais para região, sem uma resposta mais eloquente no governo que se instala, o que ganha coerência com o que está exposto pela autora acima.

Dessa forma, o que temos observado até o momento, é que com base nas diferentes concepções educacionais presentes nas plataformas políticas, é coerente que os partidos direcionem as ações educativas a partir de suas concepções ideológicas, embora na região possamos identificar essas questões em linhas

gerais, essas praticamente não chegam ao cotidiano escolar, e o que chega, tem sido consequência da reorganização da máquina pública. Identifica-se também, a ausência de conhecimento das concepções educacionais referentes ao PDT, no corpo que tenta construir a política educacional do município, o que faz com que a postura apresentada pelo Partido Invariante, do governo anterior se mantenha.

Como não há linhas de ação para a política educacional presente, o modelo anterior se perpetua agora de forma deturpada tendo em vista a confusa condução do processo, e ainda há aqueles que têm pouca possibilidade de fazer a leitura da realidade social, política e educacional e que, se mostram insatisfeitos e arriscam a tornar-se instrumento de manobra nas mãos das diferentes concepções partidárias. Possivelmente em decorrência dessa ausência de clareza, há resistência dos professores seja para assumir uma posição ideológica defendida pelos próprios, que ganha coerência em alguma concepção educativa, seja para assumir a concepção partidária que a gestão apresenta, por vezes, ainda que de forma deturpada, ou seja, de alguma forma a resistência se faz presente.

Nessa direção, diante das insatisfações que chegam pela via dos estudos desenvolvidos nos diferentes grupos de pesquisa, nossa atuação enquanto Universidade tem sido mostrar para a população que a Universidade e a escola de educação básica são bens públicos, e que, portanto, a função destas é contribuir para o desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional da região, tendo o professor, enquanto intelectual, o direito de fazer escolhas e ser respeitado, evitando assim a submissão do mesmo aos diferentes ditames presentes na região.

## **NOSSO OBJETO DE ESTUDO**

Neste contexto de alta complexidade política e ideológica que permeia as práticas pedagógicas dos professores, nos propomos a investigá-las tomando como referência a seguinte questão: Qual o nível de emancipação pedagógica que têm os professores da rede pública municipal para construir projetos pedagógicos na sala de aula regular, rechaçando as orientações, a partir dos projetos desenvolvidos em larga escala? Nossa questão se justifica pelo fato

de compreendermos que, embora saibamos que haja necessidade de se investir em projetos para a educação na região, corrigindo os sérios problemas existentes, concebemos também que haja necessidade de se investir no desenvolvimento profissional dos professores, objetivando uma emancipação potencializadora do desenvolvimento de projetos próprios, necessários à população escolar, minimizando a constituição de novos problemas e evitando a manutenção dos já existentes. Procedimentos dessa natureza poderão aos poucos reduzir a criação dos macro-projetos elaborados para o Nordeste, em que os professores assumem a condição de meros executores, devolvendo-lhes o lugar de intelectuais no contexto social em que vivem. Diante do exposto, nossa investigação tem como propósitos: identificar até que ponto a rede pública, a partir das ações ora desenvolvidas, contribui para o desenvolvimento profissional do professor, investindo nele como ator/autor social; analisar se a concepção de gestão educacional, e conseqüentemente de prática pedagógica desenvolvida a partir do Partido invariante (representado no município pelo PFL, Democratas), conforme Gracindo (1994), ajuda a construir caminhos que solidifiquem práticas pedagógicas emancipatórias para a educação na região.

É nesse contexto social, político e educacional de sérias contrariedades que, pelo viés do concurso público municipal, em 2007, em Caruaru - PE, adentra a rede pública um grupo de professoras, estudantes da UFPE - Agreste. Ainda não identificadas como estudantes da Universidade, por seus gestores, as professoras iniciam sua atuação na rede. Desse grupo, elegemos um sujeito de pesquisa que chamaremos de Joana. A escolha desse sujeito se justifica pelo fato de ser uma professora da região, que nos parece apresentar um perfil profissional interessante na perspectiva da materialização da emancipação profissional, expresso na forma de lidar com as crianças, com as famílias, com seus pares, bem como, com a equipe gestora, o que de forma elucidativa aponta para o que chamamos de alteridade, presente na forma respeitosa de lidar com o outro, ainda que marcada pelo viés da complexidade, da contradição, enquanto elementos que precisamos aprender a lidar com menos sofrimento e no controle do desgaste. É a prática pedagógica da professora Joana e as condições contextuais em que desenvolve o seu trabalho que passa a ser o objeto de estudo de nossa investigação.

## NA INVESTIGAÇÃO, O MARCO DO CAMINHO METODOLÓGICO

Diante do exposto, tomamos como referência metodológica para o desenvolvimento da presente investigação, o estudo de caso do tipo etnográfico, por entendermos que:

O caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. (CHIZZOTTI, 2006, p.102, grifo nosso).

Ainda nessa direção, André (2005), reafirma que *o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando:*

(1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2005, p. 31, grifo nosso).

Os destaques acima expressos parecem retratar a necessidade de investigarmos professores na região que desenvolvam práticas educativas bem sucedidas, a fim de que possamos empoderá-los, pelo eixo da reflexividade, a assumirem o lugar de atores/atores sociais na região do agreste pernambucano, evidenciando as capacidades necessárias, em ambientes de alta complexidade como este, na busca da emancipação intelectual e profissional.

Para o desenvolvimento do estudo, tomamos como procedimentos metodológicos da investigação a entrevista semi-estruturada, as conversas informais e as observações no cotidiano escolar da professora em questão.

## O CASO EM ESTUDO... RITUAIS DE PASSAGEM - PRIMEIRAS CENAS...

Conforme já tratado, nosso sujeito de investigação é uma professora da rede pública municipal há dois anos, mas que ao ingressar, acumulava um saber experiencial de mais de uma década na área educacional. Desenvolve sua formação superior na Universidade Federal de Pernambuco, num campus que segue a rota da interiorização da Universidade Pública. A professora se concebe como profissional que acredita na escola enquanto instituição social, promotora do desenvolvimento humano, e luta através de suas práticas pela não massificação, pela não homogeneidade, pelo direito de constituir um projeto educativo, tendo a criança como co-partícipe ativa desse processo. Encontra como oposição as intransigências marcadas pelas práticas de supervisão/gestão, que, verticalizadas, tentam impedir, pelo viés do controle, o exercício da autonomia da professora tolhendo suas iniciativas, seus projetos, suas ações, justificadas por projetos macro-sistêmicos que duvidosamente precisam dar resultados imediatos. Os dados aqui tratados se reportam à atuação da professora nos anos de 2007 e 2008.

A professora em questão, ao assumir o cargo na rede pública municipal, solicita sua localização na escola do campo, o que não é comum às professoras aprovadas em concursos públicos na região. Atendida em sua solicitação, nos esclarece:

*- Fui recebida pela gestão com apreço, é notório o desejo que tinha a gestão de receber uma professora para a alfabetização e ao me receber ela diz: - É um prazer recebê-la, porque as necessidades quanto à alfabetização são muito grandes. (Joana, outubro, 2007).*

A expressão de satisfação da gestora se justifica pelo fato de parte significativa das professoras que atuam no campo serem contratadas temporariamente, o que provoca um quadro de rotatividade de professores, sem contar com o desafio de que quem está na escola do campo, geralmente não constitui identidade com a região e encontra-se sempre desejoso/a de vir para as escolas da área urbana.

A professora inicia suas atividades numa turma de alfabetização, assumindo-se com uma orientação sócio-interacionista e defende:

*- Compreendo que a aprendizagem se dá a partir da interação com os outros sujeitos, com o como ele vai se constituindo; a partir do lidar com textos escritos. O letramento antecede sua vinda para a escola. Nosso desafio na escola, enquanto professores é fazer a leitura do mundo dessa criança, é fazer a inserção do material escrito e a leitura desse material escrito. O objetivo é a promoção individual e coletiva a partir do que é significativo para as crianças na sua cultura. (Joana, outubro, 2007).*

Uma professora que apresenta esta compreensão e a materializa no cotidiano da sala de aula, no contexto ora estudado, provoca, de imediato, intervenções emanadas das práticas da supervisão/gestão escolar verticalizadas. Assumindo uma atitude de direcionamento unilateral, as ações da supervisão escolar vinham sempre na perspectiva de tolher as propostas organizadas pela professora, como podemos observar no fragmento abaixo, retirado de nosso diário de campo. Nos afirma a professora:

*- Ao chegar à escola, comecei a viver com uma orientação na alfabetização muito centrada nas mãos do professor. Exigia-se que a alfabetização se fizesse igual a das crianças da área urbana, pelo método da composição e decomposição de palavras. Mas ao mesmo tempo, subestimava-se esse aluno, afirmando: - Esses alunos são muito lentos, é preciso repetir muitas vezes, as letras, as sílabas e a formação de palavras. (Orientação Supervisão/gestão escolar, citada por Joana, março, 2007).*

Ao se sentir invadida no espaço de desenvolvimento da profissão, a professora, numa perspectiva dialógica, perguntava:

*- Mas esta questão não pode se desenvolver de uma outra forma? Vejam como penso em fazer...*

A resposta era imediata:

*- Não. Pela secretaria a forma é esta, não há outra opção.*

Joana persiste na tentativa de diálogo, questiona a percepção da gestão em torno dos processos de alfabetização e argumenta na direção do que acredita. Responde então a gestora:

*-Essa é a sua visão de alfabetização. A rede não tem essa concepção, você vai encontrar muitas barreiras com os superiores se continuar insistindo (Gestão Escolar, abril, 2007).*

Marcada pela angústia, a profissional encontra na Universidade espaço para dialogar com os professores, ainda que de maneira reservada, sem trazer a público as contradições presentes no sistema. A professora explicita as práticas verticalizadas da supervisão/gestão, tolhendo a possibilidade de desenvolvimento profissional, e de suas crianças. Reafirma a professora em uma atividade compartilhada com a professora na Universidade:

*- Que sentido há professora, em exigir que as crianças repitam as letras do alfabeto, sem estabelecer relações, sem encontrar sentido? Está muito difícil, penso seriamente em abandonar a rede pública e voltar para minha cidade, trabalho em qualquer coisa, mas lidar com crianças em desenvolvimento, tolhendo seu potencial, é um crime, não vou compactuar com essa prática. A isso não dá para se submeter. (Joana, abril, 2007, grifo nosso)*

Joana nos desafiava enquanto professores formadores a encontrar, pelo viés da reflexividade, juntamente com ela, caminhos para a superação de seus conflitos. O que Joana encontrava durante o dia em sua escola, se contrapunha às concepções que trabalhava com os seus professores na Universidade, a partir da concepção do professor que ensina e pesquisa. Os conflitos de Joana ganham respaldo em André (2006), ao afirmar que:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente

e a identificação de caminhos para superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sócio-político e econômico e mais livre para tomar decisões próprias. (p. 221, grifo nosso).

Convicta de que a teoria ajuda a constituir a prática, bem como a prática é fonte a ser teorizada, uma compreensão que não é comum aos professores da educação básica, Joana se sente desafiada a refletir sobre os condicionantes políticos na região, enxergando a educação como uma das possibilidades de ajudar os sujeitos a fazer a leitura da realidade social vivida, e nela atuar. Joana começa a se sentir acuada na escola, e entende que é possível fazer algo a mais que o solicitado, não aceita se submeter a fazer tão pouco.

Profissional que nutre o princípio do respeito, inclusive ao poder constituído, ainda quando se sente desrespeitada no seu ambiente de trabalho, a sala de aula, chega ao limite de seu autocontrole, se indis põe a fazer o enfrentamento ao poder constituído, mas ao mesmo tempo, não aceita ter que desenvolver uma prática marcada pelo desrespeito ao outro, as suas crianças, uma prática que desperdiça o potencial infantil.

Observa-se na conduta de Joana que o OUTRO, seja ele expresso no poder instituído, através das práticas de supervisão/gestão verticalizadas, impeditivas de um trabalho compartilhado, ou mesmo, na criança, sujeito das ações educativas, esse OUTRO é sempre expressão de respeito, do princípio da alteridade *que implica em si mesmo o outro* (Corbisier, 1975, p. 30, apud por RIOS, 1994, p. 54).

Joana continua, em suas reflexões conosco, a explicitar seus descontentamentos com relação às observações levantadas pela supervisão/gestão, e explicita: *-Escutei muito em reuniões: - Olhem, tal dia a supervisora "regional" vem nos visitar, e eu gostaria que vocês apresentassem resultado.* (Gestão escolar, maio, 2007).

Joana conclui:

*- Nós tínhamos que ter medo de alguém que viesse supervisionar. Como eu vinha de outras redes, tanto pública, quanto privada, que apresentava um processo muito mais avançado, estava convicta do meu caminho. Apesar das intransigências, não dava mais para recuar* (Joana, junho, 2007).

Percebemos que Joana numa atitude de respeito à gestão, não afronta, respeita-a, mas também não recua ao que deseja e acredita. A alteridade é uma categoria que ganha relevância nas atitudes de Joana, entendida como capacidade da vivência do respeito ao outro, na mesma proporção em que respeita a si mesma.

Respalhada pelo exercício da reflexividade, Joana encontra na Universidade solo fértil para compartilhar os seus conflitos e de forma dolorosa a encontrar caminhos para sua superação.

Discutíamos com Joana na Universidade o quanto o processo que vinha desenvolvendo com as crianças estava para além do mínimo exigido pela rede, e que, investindo na concepção de trabalho educativo que ora acreditava estaria não apenas oferecendo às crianças o que a rede municipal exigia, mas investindo no seu potencial, na perspectiva da autonomia do seu desenvolvimento, do gosto pela descoberta através da leitura, da escrita e da descoberta do mundo. Incentivada a minimizar as angústias, e a se empoderar a fazer a leitura do crescimento de suas crianças, para além do que estava sendo exigido, Joana continua seu caminho com elas.

Em junho de 2007, suas crianças fizeram a “Prova Brasil”. Joana distribui entre as crianças a prova, sob a observação dos superintendentes da Secretaria Municipal de Educação. As crianças recebem as orientações de Joana e se portam autonomamente, respondendo o instrumento por si sós. Joana é questionada pela sua superintendente:

*- Mas o que acontece com seus alunos, porque eles são tão independentes assim?*

Responde Juana:

*- Porque já são acostumados a trabalhar com independência (Joana, junho, 2007).*

Há uma percepção de estranheza por parte da equipe que observa as crianças de Joana, mas ao mesmo tempo, ela começa a viver o retorno de uma proposta séria de trabalho.

Os pais das crianças na comunidade começam a perguntar para professora:

*- O que acontece professora, de repente, tudo que esse menino ver, ele lê? (Diálogo de um pai com a professora, fragmento do diário de campo, Maio, 2007).*

A leitura das crianças era resultado das atividades incentivadas pela professora. Enquanto as orientações da rede eram de que as tarefas deveriam ser concentradas na repetição de letras, sílabas e palavras, as atividades solicitadas por Joana correspondiam à pesquisa de palavras que começassem com a letra tal, num movimento de constante interação com a leitura de mundo. As observações dos pais, juntamente com as orientações de Joana, ganham coerência em Freire (1994) ao afirmar que:

(...) a *leitura de mundo* precede a leitura da palavra, pois antes da aquisição do código da leitura e da escrita, o ser humano já decodifica os códigos do entorno de qual faz parte:“(.. .) apreendendo as relações entre os objetos e a razão de ser dos mesmos, o sujeito cognoscente produz a inteligência dos objetos, dos fatos, do mundo” (p. 225).

Satisfeita com o desenvolvimento de suas crianças, Joana começa a colher os frutos do seu trabalho, marcados pelas suas convicções, pelo investimento nas capacidades das crianças, pela mediação dos conflitos, mas consciente de que: *a ética é mediação, mas também síntese da técnica e da política. Ela está expressa na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação, etc., ou ela tem de desvendá-los* (RIOS, 1994, p. 67).

Em decorrência de suas necessidades acadêmicas, Joana necessita mudar de escola, vai para um Centro de Educação Infantil, na área urbana, caracterizado como modelo na região, um cenário que será reconstituído nos tópicos a seguir.

## **A PARTIR DAS PRIMEIRAS CENAS: A RECONSTRUÇÃO DOS CENÁRIOS...**

O município de Caruaru no agreste, onde está localizado o caso em estudo, é destaque na região não apenas em relação às questões educacionais, mas também em relação as questões econômicas e políticas.

Joana, por necessidades acadêmicas, solicita sua transferência para a área urbana da cidade, e consegue seu deslocamento. Na área urbana, é localizada em um Centro de Educação Infantil, concebido

pela Secretaria Municipal de Educação como modelo. Inicia suas atividades em julho/2007 no Centro de Educação Infantil. A ela é atribuída uma sala com crianças entre 4 e 5 anos. De fevereiro a junho/2007, esse grupo já tinha passado por 5 professoras. O grupo de crianças apresentava sérias dificuldades no estabelecimento de limites, bem como nas relações de convivência social, nos afirma Joana:

*- Eram crianças com histórias muito difíceis. A estrutura da sala de aula e da própria creche, não ajudava. A sala de aula imprópria, sem ventilador, escura. Um estagiário não conseguia ficar comigo por conta do calor. Essa não é a forma de tratar as crianças, sem recursos mínimos adequados (Fragmento do Diário de Campo, agosto, 2007).*

A professora inicia a construção de uma proposta de trabalho que envolve a participação efetiva das crianças, com mobilidade, com movimentação das mesmas e envolvendo o brincar. Embora sem as mínimas condições de espaço físico, a professora em sala, cria atividades que as mobiliza. Propõe-se a um trabalho que envolve o estabelecimento dos limites, o autocontrole, e para isso se promove um trabalho participativo, parceiro junto às crianças. Não demora muito e as reações já começam a acontecer por parte da gestão:

*- Essas crianças se movimentam demais! - Esta sala faz muito barulho! (Gestão Escolar, setembro, 2007).*

Joana insiste em suas práticas, ainda que se pondo em contradição com a gestão. Opta por promover o desenvolvimento das crianças. E nos afirma:

*- Evito me indispor, mas identifico que essa gestão expõe muito a vida pessoal do professor. Há uma falta de ética, de humanidade, principalmente com o erro do outro. O professor aqui é exposto a público. A postura da gestão é de confronto entre os professores, de concorrência entre eles. Há uma submissão absoluta dos supervisores a direção. A gestão não tem que ser questionada em nada. É uma ofensa perguntar algo (Joana, novembro, 2007).*

Joana vai aos poucos identificando que é a concepção de gestão que está presente na rede, independente de estar na área urbana ou no campo. A marca da verticalização e da concentração do poder estão presentes. Ela persiste na continuidade de seu trabalho junto às crianças, que aos poucos começam a aprender a conviver, a constituir um movimento motor mais bem definido, a diferenciar o traçado das letras, dos números, a aprender a ouvir, a aguardar o seu momento de falar, dentre outros. Esses foram os avanços apresentados por um grupo que durante quatro meses passou por cinco professores, e sendo Joana a sexta, identificamos que ela conseguiu evoluir do ponto de vista educativo com as crianças.

Inicia o ano de 2008 e Joana mantém-se no Centro de Educação Infantil (creche). Nas relações estabelecidas entre a gestão, os professores e os funcionários, a lógica está sempre na perspectiva da relação de medo, a exemplo do que foi identificado em uma parada nacional para se discutir as condições salariais dos profissionais da educação. Numa orientação aos professores e funcionários, realizada pela Gestão, na busca de coibir a paralisação, Joana na condição de professora efetiva da rede reage:

*- Mas a paralisação é um direito de qualquer trabalhador. Não parar, significa ser conivente com a política salarial que aí está. Entendo que aqui, não somos satisfeitos com os salários que temos como professores (Joana, março, 2008).*

O grupo de professores silencia. A grande maioria é contratada e precisa seguir a orientação da gestora, caso contrário, há de imediato o rompimento do contrato.

Joana respeita a posição da gestora, mas assume confiante sua condição de trabalhadora da educação, participa das discussões, mas, não se sente com força suficiente, inclusive no seu coletivo, para participar do movimento de paralisação.

Com dificuldades, a professora vai desenvolvendo o seu projeto de trabalho com um novo grupo de crianças. Estas, a partir de maio/2008, começam a sinalizar reações na direção do aprender a conviver com o grupo, a se envolver com as atividades propostas e a apresentar sinais de avanço do ponto de vista social, afetivo, motor e cognitivo, embora com um projeto de trabalho em desacordo com

a orientação pedagógica da gestão do Centro e da rede municipal de ensino, mas potencializador do desenvolvimento/crescimento das crianças.

Joana, animada com o desempenho das crianças, se desafia mais uma vez em um projeto de trabalho inovador que exige da professora a produção de material didático semanal para envolver as crianças. Contando com dificuldades inclusive materiais, porque a escola não disponibiliza os materiais básicos para a produção do material didático, Joana se desdobra para o adquirir por conta própria, o produz e o leva para sala de aula. E nos confidencia:

*- Não é possível, estimular as crianças no desenvolvimento de suas capacidades, dentro de uma sala de aula, que tem apenas um quadro e as cadeiras. Preciso levar algo mais, se a escola não tem, preciso "tirar do bolso", mas não posso deixar de fazer algo (Joana, junho, 2008).*

Seu depoimento explicita o nível de compromisso que tem para com as crianças, e nos faz refletir o que pode estar sendo feito com os investimentos que o governo federal tem disponibilizado para a educação básica na região.

A professora atenta à perspectiva de sua profissionalidade, continua com garra, trabalhando um expediente, estuda à noite e busca ampliar conhecimentos para viver novas práticas em sala de aula.

Movida por um movimento contínuo de busca pelo conhecimento, Joana trabalha em um expediente, prepara material e estuda no outro e faz sua graduação em Pedagogia no período noturno. Amplia sua condição de estudos na área das inteligências múltiplas, porque entende que é necessário encontrar caminhos para desenvolver práticas educativas que ajudem as crianças a se desenvolverem. Esse é o caminho que constitui o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista, a ausência total de formação continuada na rede pública, que propicie alternativas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Afirma Joana:

*-Esse é o caminho que tenho feito para me superar como profissional. Nunca trabalhei com educação infantil. Como não tinha experiência nesse segmento, deduzia uma prática pedagógica oferecida pela SE, em si, meio desarticulada. Nunca tivemos momentos de reflexão. Não havia incentivo para práticas diferenciadas. Senti falta dessa formação, mas nunca tive a*

*possibilidade de ser ajudada. A formação foi sempre por representatividade, através dos multiplicadores, uma multiplicação que nunca aconteceu. Logo, preciso me superar e o caminho é a busca pelo conhecimento (Joana, Agosto/2008).*

Em suas leituras subsidiadoras das atividades pedagógicas em sala de aula, Joana busca Smole e Diniz (2001) Vygotsky (1989) que ajudam a entender a dimensão social, cultural, afetiva e cognitiva das crianças; além de Warschauer (1993) que trata da inserção das rodas de conversa em sala de aula, como investimento à construção de práticas pedagógicas que se contraponham as concepções verticalizadas, centralizadoras, e, portanto, criando alternativas de práticas mais horizontalizadas e compartilhadas. Essas são parte das referências, subsidiadoras das inovações de Joana.

Investindo ainda no desenvolvimento infantil, contemplando o imaginário e o real, Joana foi constituindo, a partir de suas necessidades de sala de aula, a busca pela formação que inclui também o estar na Universidade, um espaço que lhe ajuda, pela via do acesso a reflexão e ao conhecimento, na constituição de uma identidade profissional marcada pela competência, pela maturidade, pela reflexão e pela emancipação profissional.

São essas as referências para Joana. A escola é esse ambiente onde se pode trazer o real pela via das diferentes histórias de vida trazidas pelas crianças, boa parte delas marcadas pela segregação social e pela convivência com a violência urbana. Mas é também espaço para se conviver com o imaginário, os contos, as fábulas, os jogos que também fazem parte deste universo. E neste caminhar, entre o real e o imaginário, as crianças foram avançando em suas representações, expressas na definição dos traços, na coordenação motora, na forma de conviver com o outro e de lidar com os poucos materiais didáticos elaborados pela professora.

Joana identifica que suas referências, suas reflexões a ajudam a materializar práticas pedagógicas mais consistentes, em ambientes de alta complexidade e aponta para a necessidade de busca pela melhoria de sua performance profissional. Vejamos o que afirma:

*- O professor é um solitário na rede pública. Se não busco sentido no que faço, não consigo viver. Logo, apesar de mais de uma década de experiência na educação, esta tem sido a experiência mais difícil que tenho vivido. Tanto do ponto de vista das práticas autoritárias, quanto do ponto de vista da pobreza pedagógica (Joana, out.,2008).*

O depoimento de Joana ganha consistência nas observações de Placco, 2008 ao tratar da categoria da sincronicidade do educador, entendida como:

(...) a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo (PLACCO, 2008, p. 99, apud, PLACCO, 1994, p. 18).

A professora busca no saber experiencial, que dialoga com as construções teóricas e que referenciam suas práticas, compromisso político, arcenal técnico e constituição humana para se superar transformando seu fazer cotidiano numa práxis educativa.

Até o presente, diante da trajetória profissional apresentada pela professora, a partir das práticas educativas, identificamos claramente a regulação vivida entre a emancipação profissional e a REFLEXIVIDADE emancipadora, ao conseguir ver esta como "(...) os condicionantes estruturais do seu trabalho, da sua cultura e das formas de sua socialização" (CONTRERAS, 1997 apud LIBÂNEO, 2002, p. 67, grifo nosso). Além de reconhecer que, "faz-se necessária uma teoria crítica que permitiria aos professores ver mais longe em relação à sua situação, teoria essa que parte do reconhecimento dos professores como intelectuais críticos" (idem).

Joana reconhece sua solidão no contexto da educação básica e continua optando pela consolidação de sua EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL entendida por Contreras (2002), como: "(...) um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia" (p. 185, grifo nosso). Ela expressa essa compreensão na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em conjunto com as crianças, e reveladas nos seus estudos, na publicação de seus trabalhos e na sua participação em eventos, o que a ajuda a continuar avançando.

Essa relação entre a REFLEXIVIDADE e a EMANCIPAÇÃO PROFISSIONAL é mediada na práxis de Joana pela categoria

da SINCRONICIDADE, buscada por esta na Universidade, e caracterizada por Placco (apud FERREIRA, AGUIAR, 2008, p. 102) como:

(...) Um instrumento útil para o trabalho de formação contínua de professores (...). Esse conceito, por incluir dimensões da pessoa inteira, possibilita a mobilização de aspectos diversos da formação, desde a autonomia e parceria dos professores no processo de ensino-aprendizagem, até o aprimoramento das relações pessoais, intra e intergrupais; desde o desenvolvimento de hábitos de estudo do professor, até sua possibilidade de intervir na formação dos alunos (...); desde a formação científica contínua, até o conhecimento e o compromisso com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos educandos nas diferentes faixas etárias; desde o aprimoramento das relações professor-aluno, até a construção de um espaço individual de desenvolvimento dos professores (grifo nosso).

Diante do exposto, Joana entende que o que viveu até o momento ainda não é suficiente para responder as demandas do contexto atual e busca conhecimento na área da gestão para superar a compreensão pequena que tem a equipe que coordena a educação municipal, referenciada segundo Gracindo (1994), pelo partido Invariante (no município representado pelo PFL, atual Democratas), que faz valer coerentemente (para quem trabalha com políticas de governo), nas práticas pedagógicas e de gestão da educação municipal, seus princípios ideológicos caracterizados pela centralização e pelo autoritarismo que marcam os desmandos coronelescos na educação da região.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As dificuldades vividas por Joana em seu ingresso na rede pública municipal ganham coerência com a concepção educacional apresentada pelo Partido Invariante tratada por Gracindo (1994). A trajetória de Joana nos mostra os desafios enfrentados por profissionais que acreditam e se desafiam a viverem práticas

educativas emancipatórias. Um processo incomum nas escolas da região. E o fato de não ser comum colabora para que os processos educativos tanto de professores quanto de alunos exerçam uma função mais heterônoma, que autônoma.

Diante do exposto, identificamos que não há espaço no contexto da rede pública municipal de ensino para que os professores se emancipem profissionalmente, construam os seus projetos, os desenvolvam e respondam responsabilmente por eles. Sendo assim, as imposições advindas de órgãos como as secretarias municipais de educação criam nos profissionais a condição de meros executores de algo que não planejaram. O que também vai viciando o desenvolvimento de práticas a partir de projetos desenvolvidos por outros, os quais se pode não assumi-los de forma compromissada. Esta condição, se por um lado cria nos profissionais mecanismos de desresponsabilização em relação aos resultados esperados, afinal está se desenvolvendo algo elaborado e exigido por outrem, por outro vai negando aos sujeitos espaços de constituição e desenvolvimento de sua capacidade de reflexão individual/coletiva, de problematização das dificuldades vividas no entorno social e do desenvolvimento de espaços formativos que ajudem a encontrar caminhos para superação das dificuldades presentes no contexto de trabalho.

Assim, concluímos que os processos de desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, nas condições em que são desenvolvidos a partir das práticas de gestão/supervisão, promovidas pelo sistema municipal de educação, pouco contribuem para o desenvolvimento profissional do professor enquanto ator/autor social. Quanto à gestão do sistema, desenvolvida, segundo Gracindo (1994), a partir do *Partido Invariante (Partido Democrático Social, Partido da Frente Liberal e Partido da Reconstrução Nacional*, incluindo na atualidade o PSDB), este ainda não ajuda a construir caminhos que solidifiquem práticas educativas emancipatórias para a educação na região, o que põe em cheque os desafios que a Universidade há de continuar a enfrentar na busca de espaços de atuação na área educacional, objetivando contribuir para a formação dos profissionais e da população da região, cumprindo assim o seu papel de fomentadora de conhecimentos que contribuam para a melhoria da população que se encontra no seu entorno. Até o momento, fica para nós

a referência de Joana, uma profissional que acredita nos seus propósitos educativos, que estuda, que reflete, que desafia aqueles que estão no seu caminho a encontrar possíveis propostas de intervenção, que projete no agreste, as potencialidades das crianças em formação, insistindo em levar adiante um compromisso seu e, conseqüentemente nosso também.

Por enquanto, é assim que pensamos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensinar a pesquisar... Como e por que? In. SILVA, A. M. M. et al (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 221 - 233.

BOUDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In. CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. La autonomia del professorado. Madrid: Morata, 1997.

CORBISOER, R. Filosofia política e liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. Cartas a Cristina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GANZELI, Pedro. Política educacional no município e diretores educacionais: a trama do encontro. In: RBPAE Revista Brasileira de Políticas da Administração da Educação. V. 19, nº 1, jan./jun. 2003.

GRACINDO, R. V. O escrito, o dito e o feito: educação e os partidos políticos. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S. G. e Ghedin, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. F; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RIOS, T. Ética e competência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SMOLE, K. S; DINIZ, M. I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. In: VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

# PROFESSORES, SABERES E CONHECIMENTOS: UMA RELAÇÃO QUE INFLUENCIA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

*Orquídea M<sup>a</sup> de S. Guimarães*

## INTRODUÇÃO

As discussões em torno dos saberes docentes têm sido ampliadas nas duas últimas décadas e estão voltadas para a compreensão do que é necessário o professor saber/fazer para ensinar, e incidem sobre o pensar a construção da identidade do professor. A tônica sobre a necessidade de o professor reconhecer-se como profissional capaz de produzir seu saber profissional traz para o campo da formação, seja ela inicial ou continuada, o repensar sobre o espaço oferecido aos saberes docentes, bem como a relação que o professor estabelece com os mesmos e com a profissão.

Em trabalho realizado anteriormente<sup>1</sup>, pôde ser percebido que a relação com o conhecimento científico realizada por estudantes em formação no curso de Pedagogia ocorre numa perspectiva de exterioridade e a visão que apresentam sobre ciência incide sobre a identidade de qual seja a relação docente e produção do conhecimento.

De acordo com Freire, é

tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p 31).

---

<sup>1</sup> Cf. GUIMARÃES. Formação de produtores/as de conhecimento e a visão de Ciências dos/as professores/as em formação. 19 EPENN, 2009.

Isso nos leva à compreensão de que para ensinar é realizado o movimento de aprender e ensinar o que já existe, ou seja, o conhecimento produzido; e o de produzir o que ainda não existe, mas que a dinâmica das relações estabelecidas no contexto profissional exige. Esses dois movimentos estão diretamente relacionados à nossa condição de sujeitos históricos e inconclusos, em processo constante de transformação.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a produção de conhecimentos está diretamente relacionada à ação docente, por isso Freire destaca como fundamental para que os referidos movimentos ocorram, a condição de se estar aberto e apto à produção do conhecimento que ainda não existe. Aberto no sentido de perceber-se como alguém que pode produzir e está disposto a essa ação, e apto indicando que a produção não ocorre de qualquer maneira, mas a partir de um processo que exige, no dizer do autor, pesquisa, reflexão e rigorosidade metódica.

Essas considerações iniciais serão aprofundadas a seguir, onde é apresentada a compreensão sobre saber docente sua produção, a relação entre os professores em formação e a ciência e, finalmente, as implicações que essas discussões repercutem na formação de professores e alunos.

## **OS SABERES DOCENTES E SUA PRODUÇÃO**

Os saberes docentes são compreendidos como sociais, relacionais, históricos, produzidos na efetivação da prática docente. Para Fiorentini, Souza Junior e Melo (1998), saber é um modo de conhecer mais dinâmico, menos sistematizado e mais articulado a outras formas de saber e fazer, constituído num processo relacional. Charlot (2000) entende o saber em duas perspectivas: na perspectiva restrita, considerado como conteúdo intelectual, e na perspectiva ampla e epistêmica, envolvendo a passagem do não domínio ao domínio de uma atividade, extrapolando o sentido de posse.

Dessa maneira, podemos considerar que o conhecimento está ligado à produção sistematizada e reconhecida cientificamente na sociedade, enquanto que o saber relaciona-se à visão da produção ligada ao domínio de atividades, que depende da relação dos sujeitos com a realidade, isto porque “o saber é construído em uma história

coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (Charlot, 2000, p. 63). Ou seja, o saber requer a prática docente para se constituir, pois são nas condições reais do contexto do trabalho do professor que é produzido.

Segundo Tardif (2000), os conhecimentos profissionais caracterizam as profissões por serem, dentre outros aspectos, especializados, adquiridos pela formação, formalizados pelos diplomas, exigindo formação continuada e evoluindo com o tempo. Para o autor, estes conhecimentos se tornam saberes à medida que forem efetivamente mobilizados para subsidiarem o trabalho docente, sendo assim submetidos às diversas relações. Por isso o autor considera que os saberes estão a serviço da ação e nela assumem significado e utilidade, tratando como indissociáveis, apesar de distintos, o elemento profissional, a prática e os saberes, que evoluem e transformam-se entre si.

A característica plural do saber docente é acrescentada à sua natureza por se entender que diferentes fontes de produção o origina. Diante disso, Tardif (2002) classifica os saberes docentes como sendo saberes experienciais – desenvolvidos na prática, no exercício das funções de professor –; saberes curriculares – objetivos, métodos e conteúdos estabelecidos pelos órgãos competentes –; saberes disciplinares – ligados aos campos de conhecimento específicos, independentes dos cursos de formação – e os saberes profissionais – os da formação, ligados às ciências da educação.

O autor ressalta a predominância de saberes originados de instâncias distantes do professor, provocando uma relação de exterioridade entre o docente e seu saber. Essa relação precisa ser superada na busca para que o docente se reconheça como produtor de saberes e não apenas transmissor.

Diante disso, os saberes da experiência se destacam quando se pensa no professor como produtor de saberes. Este destaque acontece por serem os saberes experienciais construídos na prática docente, na relação com outros sujeitos e com os demais saberes (TERRIEN, 1993). Além disso, são formados na atuação profissional, na interação com os alunos e com outros professores (PIMENTA, 2000), e desenvolvidos na prática, no exercício das funções docentes (TARDIF, 2002). Dessa maneira, podemos afirmar

que o trabalho docente se constitui em prática e espaço não somente de mobilização e utilização de saberes, mas também de produção pelo professor<sup>2</sup>.

Considerar o professor como produtor de conhecimento e não apenas transmissor implica afirmar a necessidade do mesmo se relacionar com seus saberes de maneira crítica, consciente e com ação sistematizadora. Implica ainda a mudança na própria compreensão de qual seja a função do trabalho docente.

De acordo com Freire (1996), mais que transmitir conhecimentos, o docente precisa assumir-se como produtor, e essa assunção tem como consequência a criação de possibilidades de produção para os educandos.

Sacristán (1999) considera que “o professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (p. 76), ou seja, o na relação entre o docente e seu próprio saber, o diálogo pode ocorrer na perspectiva de mero transmissor ou de produtor de conhecimento. E, para romper a visão do professor como transmissor de conhecimento apenas, é preciso desenvolver a autonomia questionadora e produtora.

Essas discussões nos levam a considerar que, na relação com o próprio saber, o professor só poderá sistematizar o que produz através da ação pesquisadora, socializar sua produção, tornando suas produções reconhecidas pela sociedade a partir do momento em que este perceber-se como profissional que produz, e que esta produção pode fazer parte de seu trabalho.

## **2.1 A educação escolar e a formação de sujeitos produtores de conhecimento**

Pensar a formação de sujeitos que se reconheçam produtores de conhecimento, requer pensar os diferentes níveis escolares. Na formação de nível básico, por exemplo, a atitude pesquisadora, o modo de participação nas aulas e a forma como o conhecimento é aprendido, são influenciadores da compreensão que o sujeito

---

<sup>2</sup> Segundo Guimarães (2004), a produção de saberes ocorre no cotidiano do trabalho docente, através da troca com os pares, na relação com o aluno e na formação continuada.

constrói de sua relação com o conhecimento, possibilitando a formação de uma identidade de produtor e não apenas reprodutor.

De acordo com Carvalho (2004), a ação docente pode possibilitar ao educando a construção do conhecimento através da relação dinâmica entre o conhecimento prévio e o científico, favorecendo a mudança conceitual que interfere, inclusive, na transformação da linguagem de quem aprende, pois,

Para que ocorra uma mudança conceitual na linguagem dos alunos - de uma linguagem cotidiana para uma linguagem científica -, os professores precisam dar oportunidade aos estudantes de exporem suas idéias sobre os fenômenos estudados, num ambiente encorajador, para que eles adquiram segurança e envolvimento com as práticas científicas. (CARVALHO, 2004, p. 9).

A mudança de linguagem pautada no senso comum, para a que envolve o domínio de um conhecimento sistematizado, não se baseia na justaposição, nem mesmo numa mudança onde a segunda desconsidera a primeira. Ao contrário, a mudança da linguagem requer um processo de transformação decorrente do diálogo estabelecido entre ambas.

Para Campos e Nigro (1999), a mudança conceitual na formação de um sujeito produtor de conhecimento perpassa a construção de uma atitude investigativa diante da realidade, isso porque “em uma atividade de investigação, a preocupação não é só com as mudanças conceituais que, eventualmente, venham ocorrer. Objetiva-se produção, ampliação e reformulação de conteúdos tanto conceituais como procedimentais e atitudinais.” (p. 152)

Ao possibilitar a aprendizagem da construção do conhecimento através da elaboração de hipóteses para solucionar questionamentos realizados sobre a prática, da escolha de caminhos necessários à sua resolução e à elaboração de sínteses de todo esse processo, provocará o desenvolvimento de um sujeito autônomo, curioso, pesquisador, em quaisquer áreas do conhecimento.

Os elementos anteriormente discutidos conduzem à compreensão da importância do desenvolvimento de um ensino que favoreça a pesquisa no início da educação básica, gerando conseqüentemente, a necessidade de um professor que tome a pesquisa como norteadora de seu fazer.

Segundo Demo (1999), a educação escolar precisa ter a pesquisa como princípio educativo, que faz parte do trabalho docente e, “a ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa” (p. 51). Para Lüdke (2001), a pesquisa como ação caracterizadora da prática docente está relacionada diretamente ao saber que o professor utilizará na realização do exercício profissional. Freire (1996) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois um não ocorre sem o outro – o ensinar implica o pesquisar, como o pesquisar o ensinar.

Nesta perspectiva, Carvalho (2004) considera que a formação docente precisa preocupar-se em problematizar o conhecimento que se apresenta como objeto do estudo, favorecer a vivência de propostas metodológicas pautadas na reflexão crítica, e introduzir os professores em formação nas ações investigativas<sup>3</sup>.

A atitude pesquisadora e a identidade de professor produtor de conhecimentos também são necessárias no processo de valorização da profissão, na construção da autonomia e do domínio sobre seu fazer, bem como no reconhecimento social. Diante disso, Guimarães (2004) considera que a formação de professores nessa direção “é preciso tomar a prática docente como objeto de estudo, passível de reflexão e análise, sendo transformada em elemento teórico, que retorna à prática como norteadora de ações docentes.” (IDEM, p. 22).

O processo formativo aponta-se então como espaço necessário à modificação da visão dos professores diante de seus saberes e da possibilidade de, a partir deles, produzir conhecimentos sistematizados.

Ao articular a preocupação na formação docente, voltada para a construção de uma identidade produtora, que traga como consequência a formação de discentes que também se constituam investigativos, produtores de conhecimentos, o que poderá incidir sobre a própria organização social fragmentada, que separa o trabalho mental do manual, que separa quem produz o conhecimento e quem o consome. Possibilitará, portanto uma modificação na própria sociedade.

---

<sup>3</sup> O foco apresentado pela autora centra-se na formação do professor de ciências, mas que pode ser ampliado para se pensar a formação do professor pesquisador como um todo. (CARVALHO, 2004, p12).

## A VISÃO DE CIÊNCIA E CIENTISTA POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO

A análise realizada no estudo sinalizado anteriormente, utilizou 74 registros de estudantes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada, envolvendo 5ª e 6º períodos, predominantemente femininos, em semestres e turnos distintos (vespertino e noturno), nos anos de 2007 a 2008. Houve ainda os registros de crianças e adolescentes, originados da curiosidade dos professores em formação sobre a aproximação ou distanciamento que apresentariam à visão por eles construídas<sup>4</sup>.

Os registros aconteceram através de desenhos sobre a imagem que tinham sobre cientista e escrita sobre a atividade desenvolvida pela ciência. A partir do mapeamento<sup>i</sup> construído, pôde-se perceber a compreensão que professores em formação sobre o “fazer” ciência, sinalizando a visão de que há um gênero específico para desenvolvimento desta atividade, com características específicas, que desenvolve suas atividades em um espaço e com objetos próprios e com finalidades, predominantemente positivas, voltadas para o bem da sociedade, como veremos a seguir.

*O gênero e as características de cientista* - dos 74 registros realizados por professores em formação, 40 indicavam o gênero masculino. Os realizados por crianças e adolescentes também demonstraram a predominância desse gênero, havendo dentre os 32 registros, 21 referências masculinas em detrimento de femininas. Num contexto social, onde é cada vez maior o número de mulheres no mercado de trabalho, nos espaços de produção, parece que ainda há uma distância entre essa ampliação e a modificação das representações de gêneros, inclusive ao se pensar na profissão professor (em especial da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) onde predomina o gênero feminino.

Além da predominância masculina, foi possível perceber que há estereótipos construídos em torno daqueles que produzem o conhecimento, como se esta ação não se destinasse a qualquer sujeito, mas restringindo-se a apenas um pequeno grupo. Esses estereótipos foram representados através da presença de elementos

---

<sup>4</sup> Os registros terão a seguinte representação: P. F. para professor em formação, seguido do gênero (M: masculino e F: feminino) e do período de estudo. No caso das crianças e adolescentes: E: educando, seguido do gênero (M: masculino e F: feminino) e da idade.

que indicariam um estado de intelectualidade e inteligência superior à maioria dos sujeitos entendidos como “comuns”. Essa imagem construída pode conduzir a ações no processo de ensino, que valorizem alguns em detrimento de outros, por se entender que apenas alguns são capazes de atingir o desenvolvimento intelectual necessário ao trabalho científico.

Os registros abaixo exemplificam essas considerações:



**Figura 1: P. F. F. 5ºP**



**Figura 2: E.F.12 anos**

É importante ressaltar ainda que, mesmo estando num curso de formação de professores/as, estes só foram indicados como cientistas duas vezes. Dessa maneira, parece que a educação é espaço apenas de materialização/ensino de outras ciências, ou seja, não podendo se constituir em espaço também de produção.

*O espaço e o material de trabalho cientistas* - espaço destinado à produção científica, representado pelo laboratório, com 21 indicações nos registros de professores em formação e 17 das crianças e adolescentes demonstram a imagem de um local reservado e, mesmo que voltado para as questões da realidade, está separado dela.

Quanto ao material utilizado, percebemos o foco numa imagem das ciências exatas, onde fórmulas e aos experimentos químicos predominam como pode ser percebido nos quadros 1 e 2 ao final do texto, e ilustrado na figura abaixo:

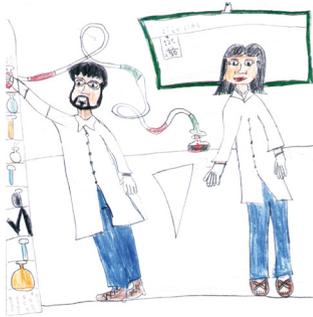


Figura 3: E. M. 10 anos



Figura 4: P.F.M 6ºP

É importante destacar que, assim como na pesquisa apresentada por Méis (1998), numa sociedade globalizada e tecnologicamente desenvolvida, o indicativo do computador voltado para a produção científica se resume a 5 nos registros de crianças e adolescentes, e apenas 3 nos registros dos professores em formação.

Se o espaço e o material destacados nos registros se distanciam do próprio espaço de atuação docente, isso parece indicar a distância entre a atuação deste profissional a possibilidade de vê-lo como produtor de conhecimentos científicos.

*As atividades de cientistas e suas intencionalidades* - para os professores em formação as atividades científicas surgem a partir de dúvidas geradas pela realidade, sinalizando as ideias como indicativo de construção, e as experiências como meio de produzi-las. A pesquisa e o estudo aparecem apenas com 4 e 3 indicações respectivamente, havendo ainda a indicação do registro como necessária a atividade científica. Esta visão parece se aproximar da compreensão de articulação entre teoria e prática.

No caso das crianças e adolescentes a invenção a comprovação são destacadas nesse processo de produção, indicando a necessidade aplicacionista e intervencionista da produção científica.

No que diz respeito à intencionalidade do que é produzido cientificamente, há presente o questionamento sobre sua positividade ou negatividade, indicando que a produção pode indicar objetivos não desejados pela humanidade, mesmo que ainda seja um questionamento num nível insipiente. Nos registros de professores

em formação, a questão “ciência, bom para quem?” exemplifica essa consideração. Há nos registros das crianças e adolescentes apenas uma indicação neste sentido, e outra pontualmente apresenta a incredulidade em Deus por parte de cientistas.

A intencionalidade, no entanto, não envolveu o questionamento quanto à desigualdade na relação da produção científica, mas sim a consequência da produção. A intencionalidade destacada nos registros está voltada para a produção do desenvolvimento tecnológico, para a busca da cura e ainda para a interação com o mundo, mundo este que é influenciado, mas, também influencia a produção científica e o homem de modo geral.

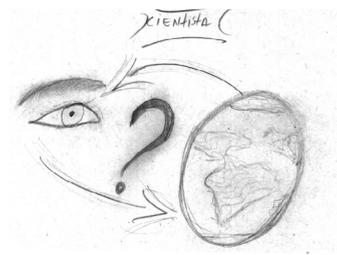


Figura 5: P.F.F, 5ºP

*O objeto de estudo de cientistas* - aparentemente influenciados pelo objeto de estudo da disciplina na qual foi desenvolvido o estudo<sup>□</sup>, as indicações estiveram voltadas para a natureza, seres vivos, ser humano, animais, astros, predominantemente. Houve ainda a indicação de que a ciência está preocupada com as relações políticas, econômicas, tecnológicas e com o desenvolvimento da sociedade de um modo geral. Esse aspecto talvez represente um indicativo de superação da visão que limita a produção científica ao espaço do laboratório, e traz como objeto de estudo, questionamento, compreensão e até resolução, as problemáticas diversas que permeiam a relação social, sejam elas no campo das ciências exatas ou nas ciências sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações aqui apresentadas, pôde se perceber que há ainda uma compreensão de que a produção

científica está limitada a um grupo determinado de pessoas, que se distingue das demais por características que envolvem o comportamento e a aparência, que distanciam estes sujeitos por se supor que apresentam capacidade maior de produção, ou seja, maior inteligência. Neste grupo, o homem destaca-se como aquele que mais atua na produção do conhecimento em detrimento da mulher, revelando, portanto, que o avanço da atuação feminina ainda não atinge as representações sobre os papéis que cada gênero desempenha na sociedade.

Se pensarmos na influência docente sobre o desenvolvimento da aprendizagem de meninos e meninas, homens e mulheres, a visão masculina pode direcionar as ações docentes sobre a relação do estudante com o conhecimento.

Se crianças e adolescentes apresentam essa visão limitada e estereotipada, a preocupação se volta a perceber que a mesma visão predomina nos professores em formação. Isso nos leva a considerar que, caso a continuidade do processo formativo não altere essa visão, a relação destes futuros docentes com o conhecimento, essa relação permanecerá voltada para sua reprodução, para uma relação de exterioridade, para construção assim de uma identidade de submissão ao que é produzido por outros. E ainda, reforçará, mesmo que não conscientemente, a manutenção dessa relação nos seus futuros educandos.

Esse reforço traz para a sociedade a permanência legitimada de uma organização desigual no processo de produção do conhecimento, diminuindo as possibilidades de questionamento crítico, de sua alteração e conseqüentemente, de transformação na compreensão que cada sujeito constrói de si, do outro, e da sua presença na sociedade de maneira mais ampla, e no desenvolvimento profissional de maneira mais específica.

Na contramão dessa direção, tem-se a compreensão sobre a necessidade da formação de professores que superem a visão estereotipada de ciência e de quem a faz, a partir da própria relação que estabelece com a profissão. Nessa perspectiva, é preciso tomar a prática docente como objeto de estudo no processo formativo, passível de reflexão e análise, sendo transformada em elemento teórico, que retorna à prática como norteadora de ações docentes. Ou seja, a produção do professor está diretamente relacionada ao seu fazer, às necessidades do trabalho docente (FREIRE, 1996;

THERRIEN, 1993; GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2002; entre outros).

Além disso, é preciso pensar a prática docente como uma prática social antes mesmo de ser individual, de modo que, o reconhecimento professor como sujeito do conhecimento, contribui para sua valorização profissional. Assim, tomar a prática como objeto de estudo, possibilitar ao professor reconhecer-se livre para agir, provocar autonomia e nova relação com ser saber e fazer, solicitam da formação docente trazer para o espaço de estudo e de investigação, aquilo que acontece no espaço real de trabalho do professor.

Dessa maneira, a formação de professores conscientes de sua ação produtora de saberes e conhecimentos, passa por uma reorganização da relação que os cursos formativos estabelecem com o trabalho docente, como relacionam a teoria e a prática, como favorecem a formação de profissionais que refletem, pesquisam, produzem, para, em consequência, desenvolver o ensino nessa mesma perspectiva.

## REFERÊNCIAS:

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEMO, P. *A pesquisa como princípio educativo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs) *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas –SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

GAUTHIER, C. [et al]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contem-*

*porâneas sobre o saber docente*. Ijuí: ed UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação)

GUIMARÃES, O. M. de S. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. Recife: UFPE, 2004. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Formação de produtores/as de conhecimento e a visão de Ciências dos/as professores/as em formação, 19 *EPENN*, João Pessoa-PB, 2009. C

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) N° 74. Abril. Campinas – SP, 2001. (p.77 – 96)

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2.ed. Porto- - Portugal: Porto Editora, 1999. (coleção ciências da educação)

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, Jan/Fev/Mar/Abr – 2000. N° 13 (pp. 05-23)

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed .Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. O saber social da prática docente. In: *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) N° 46. Abril. Campinas – SP, 1993. (p.408 – 418)

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R.C. *Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.

CARVALHO, A. M. P. de. Critérios estruturantes para o ensino das ciências. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MEIS, L. de. A visão da ciência por crianças e adolescentes: a imagem do alquimista; o sexo do cientista; o início do preconceito; as atividades de um cientista. In: \_\_\_\_\_. *Ciência e educação: o conflito humano tecnológico*. Rio de Janeiro: Grafitex, 1998.

# ANEXOS

## i Quadro 1: Mapeamento dos registros de professores em formação

Característica / Períodos	5A T 2009	6B N 2008	6A N 2008	5A T 2007	6A T 2008	6A N 2007	Total
<b>Sexo</b>							
Homem/menino	14	9	6	5	1	5	40
Mulher/menina	2		5	4	1	1	13
<b>Aspectos físicos</b>							
Óculos	9	2	6	5	2	8	32
Cabelo em pé	5	1	3	3	2	4	18
Jaleco		1	1	1			3
Aspecto estranho		1			1		2
<b>Local e material de trabalho</b>							
Laboratório	6	4	4	5	1	1	21
Biblioteca			1				1
Vidraçaria (tubos de ensaio, pipeta, etc)	7	5	3	7	4	6	32
Fórmulas (mat. químicas)	3	2	1			1	7
Telescópio	2						2
Lupa	1					2	3
Microscópio	1	1		3	1	2	8
Computador	1			1		1	3
Livro	1	3	2	3		2	11
Mapa	1						1
<b>Atividades desenvolvidas</b>							
Questionamentos	1	1					2
Dúvidas	4	1	1			1	7
Pesquisa			2	2			4
Idéias	3		1			5	9
Estudo	1	2					3
Busca soluções	2	2	2	2	1		9
Registra	2	2	1			1	6
Pensa			2				2
Faz experiências		4		3	2		9
Pensar sobre a vida				2			2
Médico			1				1
Professor				2			2
<b>Intencionalidade</b>							
Intencionalidade (Ciência bom para quem)	1						1
Interage com o mundo	2		1				3
Busca a cura		1					1
Avanço tecnológico			1	2			3
Transforma					1		1
<b>Objeto de estudo</b>							
Política, aspectos tecnológicos e desenvolvimento da sociedade		1		1			2
Astros	1						1
Ser humano		1	2				3
Natureza			4	4		1	9
Seres vivos			3	2			5
Pode ser comprovado				1			1
<b>Total de Desenhos</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>79</b>

## Quadro 2: Mapeamento dos registros de crianças e adolescentes

Características / idades (anos)	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
<b>Sexo</b>									
Homem/menino	2	2	6	3	2	2	2	2	21
Mulher/menina			3	1		1		1	6
<b>Aspectos físicos</b>									
Óculos	2		1		1	2			6
Cabelo em pé	2		1			2			5
Jaleco	1	1			2				4
Super inteligente					1	1			2
Aspecto estranho			1						1
<b>Local e material de trabalho</b>									
Laboratório	1	1	5	4	1	1	2	2	17
Vidraçaria (tubos de ensaio, pipeta, etc)		1	4	3	1	2	2	2	15
Fórmulas (matemáticas, químicas)	1		3			1	1		6
Telescópio			1						1
Microscópio	1			1			1		3
Computador	1	2			1			1	5
<b>Atividades desenvolvidas</b>									
Destrói o mundo			1						1
Pesquisa		1		1				1	3
Observa								1	1
Estudo				1	1				2
Busca soluções/descobre				1			1	1	3
Registra								1	1
Faz experiências			1			1		1	3
Inventa			2	1			1		4
Avanço tecnológico			1						1
Pode ser comprovado			2	1		1			4
<b>Intencionalidade</b>									
Intencionalidade má ou boa								1	1
Não acredita em Deus					1				1
Melhora a vida	1		2	2		1	1	2	9
<b>Objeto de estudo</b>									
Envolve política, aspectos e desenvolvimento da sociedade				1					1
Astros				1				1	2
<b>Total de Desenhos</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>32</b>
Distribuição por gênero	2F 1M	2M	7M 4F	4M 1F	1M 1F	1M 2F	3F	3M	13F 19M

## QUEDA DO ESTATUTO SIMBÓLICO DO PROFESSOR: A INDISCIPLINA ENQUANTO SINTOMA DA CULTURA

*Anna Rita Sartore*

Dentre as mazelas das quais padece a instituição escolar em nosso país, a indisciplina talvez seja o problema que mais compromete o cotidiano da sala de aula, gerando diferentes consequências para o exercício da docência que vão desde dificuldades práticas para desenvolver os conteúdos em sala de aula, até aquelas de cunho afetivo (no sentido daquilo que afeta ao sujeito), atingindo tanto ao professor quanto aos alunos. Dessa forma, a indisciplina agrava um já indesejável panorama educacional, que se mostra permeado por professores cujo desânimo e angústia são causados por fatores que ultrapassam a remuneração insatisfatória e, não raro, se revertem em distúrbios orgânicos que afastam o docente da sala de aula.

A situação para os alunos também não é melhor porque convivendo diariamente num recinto no qual não são respeitadas normas mínimas de civilidade (essenciais para um ambiente de trabalho), as eventuais dificuldades se intensificam gerando frustração e mais indisciplina.

Entende-se que quando há impotência em relação a manter a disciplina em sala de aula, esta deriva mais da dificuldade identificatória do professor, em relação à sua função, do que pela pouca efetividade de suas ações, razão pela qual as eventuais mudanças de estratégia na lida com os alunos, resultam pouco efetivas.

Tomando como base o contexto educacional brasileiro, propõe-se discorrer a respeito do atual estatuto simbólico da docência e da identificação do sujeito a esse modelo por entender-se que a configuração desse liame incide na forma como é entendido o ato educativo pelo professor delineando a sua atuação nele. As ponderações propostas tratam dos efeitos do laço que há entre o

sujeito e a cultura e sustentam-se, sobretudo, em alicerces teóricos da psicanálise Freud-laciana, visto que essa área do saber sempre se ocupou, com rigor, dessas questões.

## **IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO À FUNÇÃO DOCENTE**

O professor, talvez mais do que qualquer outro profissional, é sempre exortado a refletir antes, durante e depois de suas ações. É uma atitude intelectual bastante sensata, mas que nem sempre resulta no encontro de uma saída para os impasses vividos. Isso se dá em virtude de traços subjetivos, inconscientes, virem sempre atrelados aos pensamentos, traços esses que nossa racionalidade dificilmente consegue driblar.

Sendo a reflexão um pensamento que se volta sobre si mesmo com a finalidade de examinar seus elementos e combinações, seria de se esperar que a reflexão sobre uma dificuldade apontasse caminhos para superá-la, mas nem sempre isso acontece. Em psicanálise leva-se em conta o significativo do idioma que é eleito para nomear algo e no caso do termo “reflexão” ele carrega em si, a ideia da propriedade especular. Isso parece pertinente visto que, ao refletir, o sujeito confronta-se com a imagem de seu pensamento, como em um espelho, e essa é atravessada pela representação que faz de si mesmo. Em outras palavras, a reflexão é condicionada pela assunção daquilo que, de modo amplo, pode ser chamado de identidade, portanto eventuais inconsistências identificatórias existentes comprometem a imparcialidade exigida de uma reflexão.

Segundo Freud (1996), ao longo do processo de subjetivação várias etapas de identificação se sucedem. São identificações parciais, nas quais acontece a introjeção de códigos e valores e a escolha, por parte do sujeito, de “objetos” (no sentido de alvos) de identificação. Quando as identificações parciais estão coesas, formam a identidade. Disse Freud que “a identificação constitui a forma mais primitiva e original do laço emocional” (vol. XVII, 1996, p. 116), daí sua pujança e efeito na vida psíquica.

Jacques Lacan, psicanalista francês que se dedicou sua obra a desfazer os equívocos de interpretação e a banalização da teoria freudiana pelo senso comum, (1998) reiterou que há duas identificações básicas, uma delas rumo àquilo que se nomeia de eu-ideal, que é a identificação a um modelo imaginário que o sujeito idealiza para si, e outra identificação, dita simbólica, referida ao ideal do eu (aquele que organiza a realidade psíquica).

Assim, a identidade é um componente subjetivo composto inconscientemente desde a mais tenra infância e que interfere em todas as posturas adotadas na vida. Portanto, o exercício de uma profissão, nesse caso a prática docente, é tributário da possibilidade de o sujeito identificar-se com os códigos e os valores do seu ofício e estes, por sua vez, são sustentados e legitimados pela sociedade. Isso equivale a dizer que códigos, valores e ideais são cambiantes, como o é a própria sociedade.

Quanto ao ofício docente, no que diz respeito à atuação do professor no ato educativo, os paradigmas atuais a respeito de como se dá o ensino e a aprendizagem, promoveram um giro naquilo que outrora se esperava desse profissional em sala de aula. Dito de outra forma, a figura do professor ideal, ainda presente no imaginário, perdeu a validade e a sua identidade profissional requer reconfiguração.

Entre outras coisas, faz parte da atual dimensão de trabalho do professor lidar com as novas linguagens que atingem aos seus alunos e com o imenso número de informações que estes recebem cotidianamente, demandando que seu trabalho promova a transformação de dados inertes em conhecimentos que permitam aos sujeitos atuar mais e melhor no próprio ambiente.

De um professor se requer que passe da função de elaborador do ensino para aquela de estruturador de aprendizagem. Em vista de a escola, enquanto fonte, ter perdido o monopólio da transmissão de informações, hoje ela precisa fazer frente ao teor daquelas que circulam socialmente, à sua revelia. Portanto é preciso que o professor se ocupe da promoção de critérios de escuta em seus alunos. Diz-se, costumeiramente, que é preciso ampliar o juízo crítico dos

educandos. Ora, um juízo crítico não se empresta ao outro, o discernimento que ele implica só se compõe e expande enquanto resultado de uma relação educativa exitosa e, para tanto, o educador (seja ele quem for) precisa contar com a credibilidade daquele a quem se dirige.

A credibilidade de um professor está assentada em diversos aspectos. Um deles é a lisura profissional, que é o resultado do alinhamento de seu discurso com o respectivo ideal de eu que sustenta. Em outras palavras, prevalece a lisura quando as ações e o discurso se alicerçam naquilo que, de fato, o sujeito crê. Outro aspecto que promove credibilidade é a identificação do professor com a sua função na cultura e que resulta no comprometimento profissional. Ambas as posturas são de impossível simulação, por parte do sujeito, visto que aferidas pelo saber inconsciente do *outro*, no caso o aluno, e esse é um saber difícil de ludibriar.

Se a identificação do professor com o ato educativo é decisiva na sua atuação, vale pensar um pouco nos quesitos que um ensino deve preencher para ser validado com um ato de educação. Ou seja, o que está envolvido na ação educativa, além do trabalho com os conhecimentos socialmente construídos? Lajonquière afirma:

Toda a educação é também a transmissão de um certo *saber* existencial, que não se reduz ao conhecimento sobre nenhum mundo possível [...] a reconstrução em-si e para-si de um conhecimento qualquer, além de ter efeitos mais ou menos utilitários em diferentes registros de sobrevivência de alguém, estende as fronteiras da vida (1997, p. 30).

Portanto, em toda a educação legítima, inclusa aquela que tem lugar na instituição escolar, existe a transmissão de um determinado saber que não se encerra na ordem do conteúdo. Aqui vale um aparte importante. O termo transmissão, para a psicanálise, tem um sentido diferente daquele que costuma produzir imediata resistência no meio educacional. Isto porque, neste, convencionou-se que “transmissão” descreve um ato unilateral pressupondo a existência de um expectador inerte, o que é um contrasenso porque, nessa situação, nada seria, de fato, transmissível. Aliás, um sujeito

inerte, passível de manipulação e sem possibilidade de escolhas e defesas, é produto do imaginário. Na verdade, a transmissão prevê uma via dupla de atuação entre sujeitos. De toda a forma, o que é exclusivo do ato educativo é o fato de haver sempre um ideal ético a ser atingido: Diz Lajonquière, “... em todo ato educativo há embutido uma cota de *dever ser*” (op.cit., p. 31).

O que devemos ser? O que o professor e aluno elegeram como genuíno ideal de eu?

Se a identificação se dá forçosamente em uma determinada cultura, e é intermediada pela eleição de valores que circulam nela, convém ponderar que cultura é essa, na qual estamos imersos, e como chegamos à sua conformação atual.

## **CÓDIGOS, VALORES E IDEAIS: O DESENHO ATUAL DA CULTURA**

Num mundo ideal para os professores, e para as instituições escolares, as salas de aula estariam repletas de alunos ávidos por conhecimento, reconhecendo a legítima autoridade do saber docente e valorizando, a cada instante, toda e qualquer possibilidade de aprender algo. Esse é um ideal da ordem do imaginário, que certamente não estará presente com a frequência desejada, nos “bancos escolares”. Quando se trata de crianças, a distância entre o que se idealiza, a priori, e o que há, é ainda maior. Diz Belintane:

A criança que se esboça segundo o desejo-discurso da instituição parece excluir as possibilidades de qualquer criança “real”, ou conceito plural de infância. E é dessa forma que o professor, inconscientemente introjeta um ideal de infância e interdita outras possibilidades, promovendo muitas vezes conflitos insolúveis, sobretudo com as chamadas comunidades periféricas que, com certeza, põe em jogo um conceito diferenciado de infância (1998, p. 159).

Na difícil realidade de nosso cotidiano escolar, professores se confrontam, entre outras questões, com o desafio de manter a disciplina. Lino de Macedo (2005), em sua obra, diz que a disciplina se aprende e que ela é meio para que as coisas aconteçam, e Donald Winnicott (1989), por sua vez, afirma que ela se aprende desde o

nascimento. É difícil discordar deles, entretanto, a despeito disso, em muitas instituições escolares a indisciplina reina absoluta.

Se fizermos uma pequena incursão no passado, veremos que manter a ordem em sala de aula não era grande problema para os professores. Porém, convém olhar com atenção para o quadro geral desse tempo mítico, a fim de ponderarmos se seria possível resgatar hoje (como alguns pretendem) antigas formas de controlar a disciplina e, sobretudo, pesar o quanto da cobiçada autodisciplina havia naquelas crianças do passado.

Um enunciado comum do discurso social, e que decorre de uma memória seletiva, é a afirmação de que a família, a cidade e as relações pessoais, no passado, eram melhores. É provável que essa postura provavelmente não passe de saudosismo, às vezes daquilo que nem foi vivido pessoalmente, mas é inegável que a vida de cada um e a composição da sociedade sofreram alterações pungentes nas últimas décadas.

A família que supervisionava diariamente as tarefas escolares, comprometida com os resultados obtidos pelos filhos, munida de profundo respeito pelos professores e grande esperança num futuro melhor para os filhos “estudados”, é hoje um protótipo raro. A própria escola como centro de informações perdeu terreno visto que o acesso à Internet instalou uma potente fonte de informações diretamente dentro dos lares e contribuiu para estabelecer um novo modelo de cultura, a Cibercultura, que alterou relações na sociedade e promoveu mudanças nas práticas cotidianas. Entretanto, fazendo-se uma análise das salas de aula atuais, e das práticas nelas desenvolvidas, constata-se que os avanços no cotidiano escolar não se deram na mesma proporção que em outras áreas sociais. Grande parte das instituições de nosso país é carente dos recursos franqueados pelas novas tecnologias de informação e comunicação; ainda privilegia conteúdos distantes do interesse das crianças, jovens e adultos; tem professores que mal ganham para sua subsistência e que, finalmente, não conseguem sustentar, a contento, sua função docente.

Impossível minimizar a importância desses descompassos e negar que eles colaboram para levar sujeitos, confinados, à indisciplina. Dessa forma constituída, e assim operando, a escola não é atraente, permanece alheia ao contemporâneo no qual se insere e, como consequência, assiste à sua credibilidade na cultura, diminuir.

O cunho e a velocidade das alterações das duas últimas décadas instauraram mudanças contundentes na sociedade ocidental, gerando tal subversão de valores que as gerações, sobretudo aquelas nascidas próximo à metade do séc. XX, assistem ao desmoronamento dos padrões que orientavam e mantinham os ideais com os quais se identificavam.

Na década de 70 instaura-se a chamada pós-modernidade, num momento em que a verdade, sustentada pela razão, perde a credibilidade absoluta e se desfaz a expectativa de que um progresso linear e contínuo traria bem estar generalizado à humanidade. Lipovetsky e Charles (2004) denominaram, a este tempo, de Hipermodernidade, caracterizando-o como dominado pela cultura do excesso, do hiper, do frívolo e efêmero. Debord (1997), em sua obra, afirma que a pós-modernidade é a sociedade sustentada pelo espetáculo, entendendo neste não um mero conjunto de imagens, mas “uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (op.cit., p. 4), a saber: imagem de sucesso, imagem de competência, imagem de poder, etc. O filósofo Christopher Lasch (1979), por sua vez, classificou a contemporaneidade como sendo a expressão máxima de “Cultura do Narcisismo”, na qual impera o individualismo e a busca da felicidade a qualquer custo.

Numa época em que o consumismo é cultuado como a fonte mais rápida e efetiva de obter-se satisfação e que há, como nunca, a promoção do fútil e do provisório, os ideais de outrora esmaecem e o investimento do desejo redireciona-se. Desde que os ideais são sustentados pelos valores que o sujeito eleger como alicerce de sua vida, seu desejo e atos caminham na direção desses ideais eleitos. E não é de se estranhar que o desejo hoje caminhe quase que exclusivamente na direção do acúmulo de bens materiais visto que a posse deles tem sido proclamada como atalho para a felicidade. É frequente ouvir-se frases que exortam o mérito de ter determinado objeto e que confirmam, ao sujeito, seu direito de ser feliz através da aquisição daquilo que a mídia determina que lhe é essencial.

A condição primordial de êxito do capitalismo é produzir necessidades cujo objeto se caracteriza pelo fato de ser rapidamente substituível. Nessa ótica, a causa da vida do sujeito será possuir os objetos de consumo produzidos pelo saber científico-tecnológico, procurando obturar toda e qualquer sensação da falta. Deixar-se seduzir pela ideia de que algo, sobretudo um objeto, preencherá uma falta que nos é constitucional, resulta em contínua frustração

visto que a sensação de completude é impossível e a sua busca lança o indivíduo num jogo infundável de consumismo.

Dessa forma, o construto sócio-cultural compactuou com a subversão dos valores simbólicos, substituindo aqueles de “ser”, em prol de valores imaginários, aqueles de “ter, para ostentar”. Em outras palavras, o grau de respeito e a dignidade do indivíduo têm sido mensurados pelo brilho da imagem que ele consegue projetar de si e não pelo seu valor ético e isso, evidentemente, produz sequelas sociais.

Dentre outras imposições, nesse ideário imagético, ter êxito profissional é quase que um ultimato. Em virtude disso, a queda da respeitabilidade cultural da função docente e o alinhamento do êxito profissional à remuneração obtida, deixam o professor em débito com o seu ideal, em outras palavras, um débito com o superego, instância psíquica responsável pela autocensura (FREUD, 1923-1996a) e, dessa forma, o professor não só é acusado pela cultura, como por si mesmo.

Se a posse de bens de consumo se confunde com qualidade subjetiva e outorga respeito social, a remuneração do exercício da docência, em nosso país, está longe de proporcionar condições para acúmulo de bens e, segundo essa lógica perversa, a docência está fadada a ocupar um estatuto simbólico pouco digno.

## **RELAÇÕES SIMBÓLICAS: NARCISISMO PARENTAL, FILIAL E DOCENTE**

É também característica contemporânea o crescimento recíproco de exigências narcísicas entre pais e filhos. Pais que atribuem aos filhos o encargo de ser, e ter, tudo aquilo que eles não conseguiram, e filhos que, em decorrência dessa demanda paterna opressiva, fazem exigências desmedidas a seus genitores, sobretudo aquelas de ordem financeira, a fim de sobressair-se ou, ao menos, equiparar-se aos seus pares.

Portanto, a queixa que se faz dos ultimatos que uma geração faz à anterior é, em princípio, desencadeada pela própria instância parental. Freud (1914/1996) fez uso da expressão “Sua majestade, o bebê” para nomear uma fase e uma posição psíquica da vida do lactente, mas alertando para o fato que o bebê onipotente não é aquela criança que aninhamos nos braços e sim nós mesmos, em

nossa tentativa de resgatar nossos ideais e desejos por meio do nosso descendente.

Podemos estender essa idéia à instauração, atual, de “Sua majestade a criança ou jovem” e vale até pensar no grau de narcisismo do professor, que está em jogo quando este permite ao seu aluno ocupar uma posição de majestade e, portanto, onipotente, mesmo que conscientemente o professor não deseje e se queixe de posturas desse gênero.

Evidentemente, tensão entre pais e filhos, alunos e professores, não é fato hodierno, sempre houve. Mas é inegável que assistimos a um crescente “não saber conviver” de ambas as partes dessas relações. Isso gera conflitos e instala aquele que pode ser considerado o maior problema atual das relações familiares e sociais, a saber: a prática de evitação de discordância entre as gerações, a qualquer custo. E o custo é alto.

Esse furtar-se a qualquer confronto, longe de significar relações melhores, aponta para uma frouxidão dos princípios que sustentam a ética; uma falta de norte na tarefa de educar e denuncia certa (des)responsabilização de uma geração em relação à sua sucessora. Isso — que tem se tornado evidente em tantas relações entre pais e filhos — atinge, por extensão, à relação aluno/professor, visto que o sujeito, desde a infância, não reconhece nenhuma hierarquia simbólica de posições. Embora se reitere que, se a postura do docente for coerente e comprometida e por isso a ele for outorgado, pelo aluno, um status simbólico legítimo, reduz-se o campo para atuação narcísica inadequada. Portanto, o professor não pode alegar que é refém indefeso do modelo de criação familiar, questionável, de seu aluno.

Um dos sintomas de uma relação familiar equivocada é a intervenção imatura e perigosamente parcial dos pais quando seu filho vive alguma contrariedade. Não é incomum que diante de qualquer queixa da criança ou jovem com relação à escola, ou ao professor, os pais se coloquem em posição defensiva, quando não agressiva, sem ouvir todos os lados envolvidos. Esse sujeito cresce cercado por um empenho desmedido de ser poupado de toda e qualquer experiência de frustração, venha ela de onde vier, e desenvolve o hábito de se instalar na posição de vítima, fato que, no decurso do processo de subjetivação, produz transtornos psíquicos severos.

A frustração é inerente à vida e o grau de maturidade se evidencia também pela resiliência que o sujeito apresenta àquela. Em outras palavras, a maturidade pode ser medida, em parte, pela capacidade que o sujeito tem de suportar e recobrar-se de uma contrariedade e pela flexibilidade em adaptar-se a uma nova demanda que a vida lhe faça. Portanto, educar é também colaborar para que o outro supere, da melhor forma possível, as experiências de frustração.

De outro lado, no que diz respeito ao ato educativo, um professor que não tolere a frustração intrínseca do exercício de sua profissão, e julgue que não cumpre o compromisso com o seu ideal de eu, pode entrar num processo de defesa/regressão” (do ego) perante a perda “objetal” (objetal entendido aqui como um alvo para o ideal da pessoa). Isso se configuraria, segundo Freud (1917/1996b), em uma identificação melancólica, uma espécie de luto sem fim. Pensando no evidente abatimento manifestado por muitos professores no exercício da docência, é possível supor que a vulnerabilidade ao desapontamento gere uma identificação melancólica, desencadeando um sentimento de impotência paralisante e que, por fim, resulte em uma renúncia aos ideais que inspiraram, a priori, a escolha profissional.

Se, como postulou Freud, (1923/1996a) a vida se sustenta pela equação simbólica do sujeito, que é o constante deslizar de seu desejo de um ideal para outro maior, em busca de satisfação, pode estar havendo uma escassez de alvos possíveis, para os quais o professor possa direcionar o seu desejo. As consequências disto são, para dizer o mínimo, “indesejáveis”.

Uma delas é a somatização de conflitos, ou seja, a instalação desses no corpo, sob forma de sintomas. Não é incomum flagrar professores em estado de depressão, angústia e doenças orgânicas sem causa etiológica. O sujeito angustiado adoece porque esse é um meio de garantir, a si mesmo, a ilusão de que há possibilidade de ter domínio sobre a própria angústia. De fato, segundo Freud (1926/1996c), se a dor da alma se reverte na carne, o sujeito acredita que sabe a origem de seus males e que, de certa forma, pode atuar sobre eles, quer medicando-se quer simplesmente se queixando deles.

É esse mesmo desejo à deriva do professor, que o veta de sustentar a autoridade legítima em sala de aula, o que redundará

em caos e dificuldade de fazer circular o desejo e a motivação dos alunos.

Alinhar autoridade com desejo parece, a princípio, um despropósito, e isso talvez se deva às diversas formas como pode ser entendido o significante “autoridade”, razão pela qual convém deter-se, brevemente, nele.

## 1. LEGITIMAÇÃO DA AUTORIDADE

Nos dicionários de nosso idioma, de forma abrangente, o termo autoridade, é definido como o direito ou poder de ordenar, decidir, atuar, enfim, de se fazer obedecer.

Para o cidadão brasileiro, a palavra autoridade gera quase que repugnância, tocado que foi, em sua história, não só pelos horrores da ditadura, como também pelos, ainda hoje comuns, desmandos e pouca ética das autoridades constituídas.

Mesmo que se estabeleça clara diferença entre os termos “autoridade” e “autoritarismo”, referindo-se este último a uma conjuntura na qual as liberdades individuais são violadas, ainda assim, é de nossa cultura repelir a ambos os termos, por extensão de sentido. Entretanto, todo estado de direito obtido, a tantas penas, pelo sujeito na civilização ocidental, demanda a existência de uma autoridade constituída de forma legítima e a sujeição à lei que essa autoridade deve, a princípio, acatar e fazer valer como soberana.

A autoridade que sustenta e permite o ato educativo é aquela que o legitima, ou seja, a autoridade de um determinado saber, cujo professor é representante cultural. Se esse conhecimento é precário, a condição básica do respeito do aluno pelo seu professor fica comprometida. Segundo Arendt (1992), uma das causas da precarização ou, por vezes, da sonegação involuntária do saber docente, parece ser a confusão que há entre favorecer a autonomia do estudante com relação ao seu conhecimento, e abandoná-lo aos próprios expedientes de aprendizagem. Isso se dá, segundo a autora, pela ampliação extrema da área de atuação da Pedagogia, que emancipou de tal forma a função do professor que esse é incumbido de ensinar e dar conta de tudo (e de qualquer coisa) em relação aos seus alunos, em prejuízo do domínio específico que lhe cabe. Dessa forma, a autoridade no sentido do saber, ou seja, “ser

autoridade em determinado assunto”, acaba dispensável. Sem ela, o que pode sustentar a função do professor na relação com seus alunos é tão somente o puro autoritarismo ou a sedução barata.

Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece de encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados aos seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima de autoridade do professor, como a pessoa que [...] sabe mais, e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz (AREN-  
DT,1992, p. 231).

Não é de se estranhar que Arendt sugira que não se pergunte mais o que é a autoridade, mas sim o que ela foi um dia, já que seu exercício e admissão estão em colapso e a sua negação já atingiu o âmbito familiar, no seio do qual se forma um modelo de relações para o sujeito.

O sintoma mais significativo da crise [da autoridade] [...] é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação [...] (AREN-  
DT, 1992, p.127).

Quanto à autoridade, afirmou o filósofo Gilles Deleuze:

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (DE-  
LEUZE, 1992, p. 220).

Convém reafirmar que, quando se trata de resgatar a autoridade docente, não é possível alinhar essa demanda com nada que diga respeito ao uso de força, coerção e medidas disciplinadoras, de mentes e corpos, como aquelas descritas por Foucault (1977), porque essas são a própria antítese da autoridade autêntica. Resgatar a autoridade do professor significa recuperar a legitimidade do ato educativo, do qual ele é mediador. Trata-

se, portanto, de um conceito que, acatado como legítimo, sustenta a relação e não de atos que constroem o seu reconhecimento à força, estes sim são expressão de autoritarismo que viceja onde a autoridade não é considerada genuína.

## **A LEGITIMIDADE DO ATO EDUCATIVO E O SEU EFEITO DE TRABALHO**

É comum professores queixarem-se que os pais têm atribuído à escola funções que não lhe competem. Frases como “a educação vem do berço”, “os limites são ensinados em casa”, etc., são muito repetidas e são pertinentes. Isso, contudo, não quer dizer que à escola nada caiba fazer quando se vê às voltas com crianças e jovens sem parâmetros, sem nenhuma noção hierárquica social, nem comprometimento com as normas que sustentam a ética de convívio social.

A indisciplina, que em alguns casos beira a selvageria, é um problema inegável e presente em parte significativa das instituições escolares de nosso país. Portanto, quando se trata de defender a disciplina, o que se prega é algo maior (e além) de uma obediência imposta, sobretudo se for de forma tirânica. O que se anseia é a disciplina genuína, ou seja, aquela que é desenvolvida pelo próprio sujeito em relação a si e ao meio. A disciplina não é um predicado inato e, embora seja uma construção pessoal, para que se desenvolva conta com a existência de um modelo ético de relações, quer seja em família quer na escola.

Mesmo admitindo que os já expostos impasses e descompassos contemporâneos somados à dificuldade que os pais enfrentam em prover a subsistência familiar obrigando-os a jornadas de trabalho que comprometem o acompanhamento mais de perto do desenvolvimento de seus filhos, não é possível imaginar uma sociedade que se renda a essa situação e a considere insolúvel.

A educação escolar, enquanto um dos meios de culturação do sujeito, não pode argumentar que isso é um problema da família e resumir sua atuação, frente à formação das novas gerações, apenas à mera difusão de conteúdos.

Os tempos pedem que se atue mais e melhor e isso só é possível quando o sujeito, nesse caso o professor, confirma para si

mesmo, com a concordância de seus pares, a sua função na cultura e a legitimidade do ato educativo com o qual se compromete. O professor, quando respeitado em sua função, é via de instalação da transferência no aluno, evento esse de cunho psíquico e essencial para o ato educativo.

A transferência é um fenômeno de caráter afetivo que se instala em determinadas relações e que é importante na aprendizagem porque produz efeito de trabalho no sujeito. Disse Kupfer, tratando de educação, que:

[...] da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que estabelece as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência (KUPFER, 2005, p. 87).

Ainda em psicanálise, a condição de o sujeito aprender algo é que ele queira capturar e sentir, em si, o mesmo **desejo** que seu mestre tem de saber cada vez mais. Isso encanta ao aluno. Sabemos o quanto são admirados os professores apaixonados pela sua área de saber. Chama-se a isso de **desejo-do-desejo-do-outro**. Isso é uma modalidade afetiva produzida pela transferência. Se o que o ser humano anseia é possuir a mesma intensidade de desejo que supõe no outro, é importante pensar em como anda o desejo do professor.

## O DESEJO DO PROFESSOR

Sabendo das dificuldades que há no exercício da docência, cabe perguntar o porquê de ainda haver quem queira exercê-la. De modo geral, quando se pergunta o porquê dessa escolha profissional, sobretudo, para aqueles alunos que pretendem atuar nas etapas iniciais do percurso escolar, a justificativa que se ouve com mais frequência é aquela que envolve um suposto amor pelas crianças.

Ao investigarmos a previsão que os graduandos fazem quanto à atuação das crianças em sala de aula, é evidente que boa parte deles baseia sua escolha em um modelo imaginário de criança, bem distante daquela da realidade.

Se nos fiarmos nos pressupostos da psicanálise, o motivo da opção pela docência é outro. Resulta do fato de o sujeito ter assumido uma dívida com a tradição e a partir dessa assunção o sujeito se autoriza a ser professor. Diz Lajonquière, sobre o professor:

Ele se autoriza devidamente, invocando a potestade graciosa própria da tradição dos mestres honrados. Mais ainda, é essa invocação – e o reconhecimento da dívida nela embutida – que outorga caráter verdadeiramente simbólico ao transmitido (1997, p. 31).

Dito de outra forma, o sujeito assumiu, inicialmente em uma instância inconsciente, essa dívida simbólica para com o conhecimento que ele mesmo recebeu, desencadeada, em geral, pela figura de um professor que imprimiu ou, ao menos fortaleceu, um **ideal-de-eu**.

Pelo fato de ser uma dívida simbólica, Lajonquière (1997) afirma que ela não pode ser extinta, mas tão somente amortecida pelo reconhecimento, subjetivo, de sua existência. Em vista disso, quando há identificação de um sujeito com o ato educativo, trata-se de uma escolha ditada pelo inconsciente, por afetos sobre os quais a razão tem um peso relativo.

Portanto, um sujeito que faz uma opção, de cunho inconsciente, pelo magistério, torna-se um professor de direito porque se gradua, mas, e sobretudo, será um professor de fato, no sentido simbólico, porque foi guiado por um desejo e o desejo, sabemos, não leva em alta conta fatores tais como as condições de ingresso no mercado de trabalho, a remuneração ou as eventuais dificuldades no exercício da profissão.

## **DISCURSOS DA CULTURA SOBRE A DOCÊNCIA**

No rastro do discurso que circula a respeito da figura do professor, há toda a sorte de enunciados que não só o desqualificam

pessoalmente, como também vilanizam a profissão de modo geral. O resultado dessa representação narcísica de incompetência alastra-se subjetivamente e um sujeito, inseguro, pode desenvolver uma incapacidade incontornável para enfrentar situações que impliquem domínio, corrompendo inclusive a imagem de competência que ele tem de seu corpo orgânico. Daí o desencadeamento, inconsciente, de toda a sorte de sintomas no professor. Esses sintomas funcionam como uma espécie de álibi para que ele se afaste da sala de aula que o frustra.

Esse discurso cultural, com contornos de clichê, precisa ser constantemente combatido pelo sujeito, o que lhe toma energia e tempo e as propostas que partem de diferentes fontes, com vistas a “colaborar” para resolver os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula, sobretudo aqueles tocam à disciplina, centram-se, primordialmente, em ações estratégicas. Em suma, são tecnicamente operacionais. Se a questão da identidade docente (e sua consequente eficácia) é de ordem subjetiva e tem sido afetada pelo discurso cultural, talvez o que se precise nesse país seja promover uma reconciliação do professor com a profissão que escolheu e desta com a cultura.

Reiterando as consequências que a representação do discurso tem sobre a identidade do sujeito e, conseqüentemente, em sua atuação, recorre-se à afirmação de Tenenbaum (2004), quando diz que a representação de si mesmo é um bem tão precioso para o sujeito, que ele é capaz de abrir mão da própria vida para mantê-la intacta. Essa é uma declaração contundente, mas que tem se revelado, historicamente, verdadeira. O autor exemplifica isso lembrando o caso do indivíduo que se suicida em prol da identidade nacional, mas que, no fim das contas, com esse ato preserva mesmo é a sua própria identidade enquanto mártir de uma causa.

Se um discurso nacionalista pode ser capturado pelo sujeito ao ponto de levá-lo a abdicar da própria vida para manter a identidade, é possível supor que os discursos que circulam, atribuindo aos professores a responsabilidade, quase que exclusiva, pelas mazelas da educação, fazem efeitos mais do que retóricos nos sujeitos.

Entende-se também que os discursos que tratam da falta de limite das crianças e dos jovens, em sala de aula, estão carregados de concepções e normativas que, enquanto meros enunciados,

denotam frouxidão e certa ingenuidade perigosa. Seu conteúdo compõe-se de um receituário de fazeres padrão que, se devidamente executados pelo professor, extinguiriam, por meio de adestramento, os comportamentos inadequados, ignorando questões subjetivas tanto do professor quanto de seus alunos.

Estratégias de cunho prático generalizante, que ignoram a singularidade dos envolvidos numa relação educativa e que pretendem homogeneizar providências, como se tudo atingisse a todos e a qualquer um, estão fadadas ao fracasso. Como tudo o mais que envolve relações humanas, não há receita que produza efeitos previsíveis indistintamente, há sim, construção pessoal que será eficaz em maior ou menor grau de acordo com a solidez de sua base.

Já se discorreu sobre a construção da disciplina como um evento singular e pessoal, resultado do convívio com valores e não com o discurso formal sobre eles. O fato de que não há táticas universais que dêem conta de promover disciplina não quer dizer que se possa prescindir do estabelecimento cultural de limites que viabilizem a convivência e que são válidos para todos.

Aceitar e estabelecer limites para si e para o outro, é uma tarefa árdua porque uma limitação, qualquer que seja ela, é sempre sentida pelo sujeito como uma ferida narcísica, contra a qual a primeira reação é a de rebelar-se, visto que representa uma restrição à ilusão de onipotência que animou, a todos, nos primórdios de nossa constituição psíquica.

O bebê a princípio vive em um mundo subjetivo. Ele existe precariamente e na dependência da figura materna humana. Aqui, e em nenhum outro lugar, há uma experiência de onipotência. Alhures, onipotência é o nome que se dá a um sentimento ou a um delírio, mas no início teórico, o bebê vive desperto em um mundo onírico (Winnicott, 1989, p.220).

Dessa forma, como ressalta Winnicott, a pretensão, ou a sensação de onipotência ou onisciência, fora do período lactante, constitui delírio. Refutar limites quer sejam eles de ordem comportamental, afetiva ou intelectual, é delirante. Na ordem simbólica, cada um de nós já teve oportunidade de se deparar com alguém delirante nesse sentido, quando não o somos, em algumas

ocasiões, nós mesmos. É um discurso delirante pensar que se tem, ou atribuir a alguém, a posse de uma verdade definitiva sobre qualquer questão. É delirante mal escutar ao outro, porque uma voz interna nos convence que a nossa posição é a única correta, e por aí vai. A recusa em submeter-se a limites é uma posição, evidentemente, pouco saudável psiquicamente, portanto cabe-nos, como se disse, primeiramente reconhecer como andam os nossos próprios limites e certamente cabe-nos fixar limites para aquilo que se pode aceitar e se permite ao *outro*, em qualquer situação da vida.

Acredita-se que há poucos adversários da ideia de que os limites são condição de humanidade e que a indisciplina crônica em sala de aula é sinal de que algo não vai bem. Quando ela se instala é indício que alguma renúncia, indispensável ao convívio na civilização, não se deu; não foi aceita pelos envolvidos na relação.

Para finalizar, quando algum evento social, repudiado pelo bom senso, toma proporções preocupantes, há duas posições potencialmente possíveis, a saber: ou ignoramos o fato e o cobrimos com um discurso vazio, porque somos incapazes de domesticá-lo, ou então o colocamos em discussão, inúmeras vezes, buscando as soluções viáveis para ele, tendo em mente que essa busca diz respeito a reconhecer e interferir nas causas e não produzir técnicas ou táticas para conter o seu efeito. Das duas possibilidades, a última parece ter-se mostrado mais saudável na história dos conhecimentos humanos, mesmo que não tão imediatamente operacional quanto a presunção humana desejaria.

Acerca da educação, com a qual estamos envolvidos, o debate sério e honesto das dificuldades, entre pares e com os demais envolvidos, auxilia a distinguir quais eventos são passíveis de intervenção efetiva e quais funcionam à revelia de nosso gerenciamento (por melhor que ele seja), porque são originados em outro lugar, que não o ego consciente, e por isso são de difícil acesso e controle. Nesse caso, é preciso maturidade para suportar a inevitável frustração que isso gera, visto que, por mais que as teorias nos seduzam e sejamos capturados pelo desejo de a tudo solucionar, a psicanálise nos diz que todo o sujeito é confrontado pelo seu limite derradeiro e intransponível que é o de ser, justamente, “humano”.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. 3. ed. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo. Editora perspectiva, 1992.

BELINTANE, C. O poder de fogo da relação educativa na mira de novo e velhos Prometeus. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 20-35, dez.1998

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle in conversações. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FREUD, S. **O Ego e o Id**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (trad. V. Ribeiro), vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. (Trabalho original publicado em 1923).

\_\_\_\_ **Luto e melancolia**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (trad. V. Ribeiro), vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. (Trabalho original publicado em 1917).

\_\_\_\_ **Inibições, Sintomas e Ansiedade**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (trad. V. Ribeiro), vol. XX. Rio Janeiro: Imago. 1996c. p.79-168 (Trabalho original publicado em 1926).

\_\_\_\_ **Introdução ao Narcisismo**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (trad. V. Ribeiro), vol. VII. Rio Janeiro: Imago, 1996d (Trabalho original publicado em 1914).

KUPFER, M.C.M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LASCH C. A. **Cultura do Narcisismo**: a cultura americana numa era de esperança em declínio. Rio de Janeiro: imago, 1979.

LAJONQUIÈRE, L. **Dos erros, e em especial daquele de renunciar à educação**. Estilos da Clínica, S. Paulo, v. 2, n. 2, 1997.

LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. **Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico** : Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

TENENBAUM, D. **O Eu, os Objetos e a Identidade**, 2004. Disponível no site: <http://decio.tenenbaum.com/cv/identidade.pdf>. Acesso em 10 dez. 2007, 23:00.

WINNICOTT D. Individuação. In: **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

## **EDUCAÇÃO ESTADO E DIVERSIDADE**

### **FORMATO**

15,5 x 22 cm

### **TIPOGRAFIA**

Book Antiqua  
Trebuchet MS

Editora  
Universitária  UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 – Várzea – Recife/PE

CEP: 50.740-530

Fones: (81) 2126.8397 (81) 2126.8930

editora.ufpe.br – livraria.editora@ufpe.br – publicacoes.editora@ufpe.br

Este segundo volume da *Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* tem por objeto de estudos a Educação e as Práticas Educativas organizadas na perspectiva de uma sociedade e de um Estado onde “a diversidade, ao contrário do que o termo tende a indicar, é mais regra do que exceção”, como afirma Sartore em seu prefácio. Os capítulos aqui constituídos, frutos de reflexões e discussões construídas ao longo de pesquisas e estudos acadêmicos, semeiam o terreno para outras pesquisas e debates que envolvam temáticas sobre Educação, Estado e Diversidade. A maior contribuição deste volume está na apresentação de conhecimentos enriquecedores, tanto para alunos quanto para professores interessados nestes temas.

