



# ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

**Prof.<sup>ª</sup>. Ingelore S. de Souza**

*Reitora*

**Prof. José Carlos da Silveira Osório**

*Vice-Reitor*

**Prof. Jorge Luiz Nedel**

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação*

**Prof. João Brandalise**

*Pró-Reitor de Graduação*

**Prof. Francisco Elifaete Xavier**

*Pró-Reitor de Extensão e Cultura*

**Prof. Paulo Roberto Pinho**

*Pró-Reitor Administrativo*

**Prof. Paulo Silveira Júnior**

*Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento*

**Faculdade de Educação**

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

*Direção*

**Editora e Gráfica Universitária**

Ari Luis de Lamare

*Diretor*

**Ilustração da Capa:** M.C.Escher, "Zeichnen", 1948 (Litografia)

**Capa:** Gilnei da Paz Tavares

**Impressão Digital Laser**

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

**Acabamento**

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

**Revisão Lingüística**

Ana Helena Beckenkamp

**Editoração Eletrônica**

Rafael Pereira Balbi

ISSN 0104-1371

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

**NÚMERO 13**

**Agosto/Dezembro 1999**

Pelotas  
Editora da UFPel

**SEMESTRAL**

Cadernos de Educação	Pelotas	n.13	p. 1-173	ago/dez - 1999
----------------------	---------	------	----------	----------------

Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas,  
Faculdade de Educação, ano 8, n.13, ago./dez. 1999.  
-Pelotas: FaE/UFPel, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta  
Exchange is requested  
On demande échange

I. Educação - Periódico. I. Universidade  
Federal.Faculdade de Educação

CDD: 370.5

### Indexado em:

- REDUC (Rede Latino-Americana de Informações e Documentação em Educação)
- Bibliografia Brasileira de Monografias e de Publicações Periódicas (Fundação Biblioteca Nacional)
- Ação Educativa (CD-ROM ANPED 99)

### **CADERNOS DE EDUCAÇÃO**

#### **Conselho Editorial**

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar  
Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma  
Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria  
Isabel da Cunha

#### **Comissão Executiva**

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi  
e Marcos Villela Pereira.

#### **Resumos e abstracts**

Alvaro Luiz Moreira Hypolito (abstract dos artigos de  
Neuza Guareschi e José A. Pacheco, João M.  
Paraskeva)

#### **Cadernos de Educação**

Faculdade de Educação - UFPel  
Rua Almirante Barroso, 1734  
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280  
Tel. (53) 222.7981 - FAX (53) 225.4573  
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

#### **Consultores *ad hoc* (deste número):**

Airton Rodrigues (URGS)  
Antonio Flávio Moreira (UFRJ)  
Antonio Joaquim Severino (USP)  
Avelino da Rosa Oliveira (UFPel)  
Bernardo Buchweitz (UFPel)  
Bruno Pucci (UNESP)  
Carmen Biazolli (UFPel)  
Celso Henz (UFMS)  
Cristina Rosa (UFPel)  
Eliana Póvoas (UFPel)  
Elomar Tambara (UFPel)  
Francisca Michelon (UFPel)  
Gaudêncio Frigotto (UFRJ)  
Gomercindo Ghiggi (UFPel)  
Magda Damiani (UFPel)  
Marcelo de C. de Borba (UNESP)  
Mauro Del Pino (UFPel)  
Renata Requião (UFPel)  
Rogério Würdig (UFPel)  
Teresinha Fujita (UFPel)  
Tereza Fachada Cardoso (CEFET/RJ)  
Valeska Oliveira (UFMS)  
Vicente Molina (UFRGS)

## SUMÁRIO

<b>Artigos</b> .....	7
<b>As tomadas de decisão na contextualização curricular</b>	
José A. Pacheco, João M. Paraskeva .....	7
<b>A escola e o desafio da crítica cultural</b>	
Antonio Flavio Barbosa Moreira .....	19
<b>Mulher e as angústias do cotidiano: a versão de meninas e meninos na favela</b>	
Neuza Guareschi .....	35
<b>Questões axiológicas da apropriação-objetivação do conhecimento no trabalho educativo</b>	
Betty Antunes de Oliveira .....	49
<b>Modernidade, cinema e democratização do espaço literário</b>	
João Manuel dos Santos Cunha .....	65
<b>Conceitos em jogo no ensino do teatro</b>	
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu.....	77
<b>O debate acerca da gestão curricular nas escolas básicas portuguesas: entre o olhar sobre o umbigo e a abertura da caixa de Pandora</b>	
António Carlos da Luz Correia .....	87
<b>Futebol 1 X 0 Escola</b>	
<i>Luiz Carlos Rigo</i> .....	111
<b>O “paradigma” da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação</b>	
Alceu Ravello Ferraro, Avelino da Rosa Oliveira, Marlene Ribeiro ....	131
<b>Clássicos</b>	
<b>John Locke - Alguns Pensamentos acerca da Educação</b>	
Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi .....	147
<b>Orientações a colaboradores</b> .....	173



# As tomadas de decisão na contextualização curricular\*

José A. Pacheco

João M. Paraskeva

---

---

## Resumo

O artigo tem o propósito de reflectir sobre o currículo como deliberação, e não propriamente como plano ou artefacto técnico, o que envolve funções, competências e atores, seguindo os contributos teóricos de Schwab, Lundgren, Grundy, Stenhouse e McCutcheon, entre outros. Analisa os diversos contextos e fases de deliberação curricular e discute as competências dos atores no processo de decisão. Centra o debate na partilha das decisões, com saliência para o papel do aluno na parceria curricular e para a liderança curricular do professor. O artigo considera que o estudo das decisões curriculares, entendidas como parte de um projecto que envolve intenções e práticas e que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos, é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade escolar.

**Palavras-chave:** currículo; contextualização curricular; decisões curriculares.

## Abstract

This article aims to discuss curriculum as deliberation, and not such as merely a syllabus or a technical artefact; curriculum as something that involves functions, competences and actors. In this sense, the authors follow, among others, Schwab, Lundgren, Grundy, Stenhouse and McCutcheon's theoretical contributions, discussing and analyzing the different contextualizations and steps of the curricula deliberation and also discusses the actors' competences in the decision-making process. The authors emphasize the debate on the distributions of power among decision-makers, highlighting the rules of the students in that curricular partnership and the curricular leadership of the teachers. The article considers that the study of curricular decision-making, understood as part of a project that involves practices and ideas and implies at a continuum of decisions in different levels and contexts, is crucial to improve the quality of the schooling process.

**Key-words:** curriculum; curricular contextualization; curricular decision-making.

---

\* Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Pacheco (jpacheco@iep.uminho.pt) e/ou João Paraskeva (paraskeva@iep.uminho.pt), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

## Introdução

Enquanto projecto que envolve intenções e práticas, o currículo é um processo que implica um *continuum* de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos. De acordo com as políticas educativas, em geral, e as políticas curriculares, em particular, o estudo das decisões curriculares é uma questão central nos intentos da melhoria da qualidade escolar.

É propósito deste artigo reflectir sobre o currículo como deliberação, e não propriamente como plano ou artefacto técnico que, necessariamente, envolve funções, competências e actores, seguindo os contributos teóricos de Schawb, Lundgren, Grundy, Stenhouse e McCutcheon, entre outros.

Neste sentido, analisaremos os diversos contextos e fases de deliberação curricular e discutiremos as competências dos actores no processo de decisão. Por último, centraremos o debate na partilha das decisões, com saliência para o papel do aluno na parceria curricular e para a liderança curricular do professor.

### 1. Currículo como deliberação

A educação é uma prática social que envolve um complexo processo de tomadas de decisão e que no fundo são conseqüências das vontades, desejos e visões que cada um perspectiva em função de um quadro global de acção com vista à concretização da melhoria da aprendizagem. Neste sentido, a decisão deve ser entendida como o "processo e o resultado da busca de variáveis controláveis que produzem uma resposta, actuação ou rendimento adequados ao vazio ou discrepância existente num sistema" (D.C.E., 1983: 362).

É nossa intenção focar neste texto a importância da decisão nas práticas da concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo, entendendo-se por currículo um *continuum* que abarca o lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática, de modo a converter-se num projecto formativo inserido num tempo e espaço concretos.

A noção de decisão curricular tem as suas raízes na tradição curricular ligada aos empiristas e conceptualistas (Oberg, 1991:302) para quem o currículo é uma prática deliberativa - na concepção que primeiramente lhe foi atribuída por Schawb - que envolve alternativas e que exige uma decisão constante. Contrariamente ao movimento dos tradicionalistas, identificáveis com o conceito de currículo como plano ou produto trabalhado pela administração, os precursores (onde incluímos, entre outros, Stenhouse, Gimeno, Zais, Kemmis e Grundy) do conceito de

currículo como deliberação situam a decisão curricular em diferentes contextos a que correspondem competências de actores diversos.

McCutcheon (1995:3) avança com o conceito de deliberação entendendo-o como uma fase nuclear no processo de tomadas de decisão, quer as pessoas actuem individualmente quer actuem em grupo. A deliberação não é algo neutro mas um processo de raciocínio acerca dos problemas práticos, uma solução orientada com a finalidade de decidir um percurso de acção que implica uma “mescla de teorias, crenças e valores (Clark & Peterson, 1986: 287) e que, segundo Pacheco (1995:51), “estabelecem a relação entre o pensamento e a acção do professor”.

Aplicando as características da deliberação de McCutcheon (1995:5) ao conceito de currículo, teremos como resultado a construção de um projecto formativo que envolve: a ponderação de alternativas, uma dimensão moral com opção por determinados valores, uma dimensão técnica com a escolha de fins, conteúdos e meios, uma dimensão social que motiva interesses e conflitos diversos e, por último, um processo não linear quer ao nível de contextos e de idéias. Ainda segundo McCutcheon (1995:5), a deliberação curricular, e seguindo a terminologia de Schawb, abarca os quatro lugares-comuns<sup>1</sup> (*commonplaces*): conteúdos ou saberes escolares ligados, *grosso modo*, à estrutura das disciplinas; alunos; professores; contexto (relacionado com os ambientes de aprendizagem).

## 2. Fases/contextos de deliberação curricular

Enquanto *continuum* que interliga as intenções à prática, o currículo é fruto de diferentes decisões que são tomadas em diversos contextos (político-administrativo, de gestão e de realização) e a que correspondem as fases do currículo prescrito, apresentado, programado, planificado, de acção e avaliado (Pacheco, 1996; Gimeno, 1988).

Ao nível das intenções, e utilizando a classificação proposta por Oberg (1991), encontram-se as políticas educativas que definem não só as orientações globais mas também os instrumentos que dão forma à prática curricular. No plano intermédio ou da escola, reajustam-se as orientações e reconstróem-se os instrumentos curriculares e, por último, ao nível da aprendizagem, são tomadas pelos professores e alunos as mais importantes decisões curriculares.

Neste quadro de decisão, as competências dos actores, principalmente as dos professores, dependem das políticas curriculares

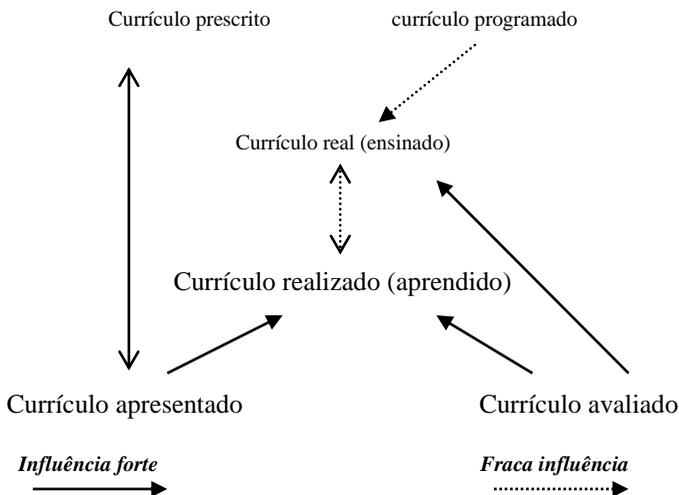
---

<sup>1</sup> Oberg, A. (1991:303) identifica 5 lugares-comuns: objectivos curriculares, conteúdos curriculares, experiências de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, recursos e avaliação.

centralizadas e/ou descentralizadas, sobretudo no que diz respeito à concepção, implementação e avaliação do currículo.

A interligação entre as fases de desenvolvimento curricular (fig.1) depende, assim, das regras ora que são regulamentadas ora que são redefinidas pelos actores nos contextos específicos de decisão.

Apesar da existência de uma ordem decisional na interligação das fases de desenvolvimento do currículo que subjaz a um sistema curricular centralizado, constatamos que apenas uma abordagem compreensiva poderá adaptar-se a um sistema curricular que se deseja descentralizado mas que, ao mesmo tempo, é uma intercruzilhada de práticas que exige consensos a diversos níveis de acção.



**Fig. 1:** Interrelação nas etapas de desenvolvimento curricular (Glatthorn, 1997). Adaptado.

### 3. Competências dos actores

Partindo do pressuposto de que o currículo implica a deliberação, todos quantos nele participem são considerados actores, isto é, agentes directos com capacidade para produzir a mudança (Charlot, 1994) e não meros implementadores de uma decisão hierarquicamente prescrita. Ao nível da aprendizagem, reafirma Oberg (1991:303), as mais significativas decisões curriculares são aquelas que os professores tomam, competindo-lhes não só a interpretação dos textos e práticas curriculares, bem como a consideração dos alunos como sujeitos e não como objectos da aprendizagem (Grundy, 1987:69).

No decurso da decisão curricular, a complexidade das decisões com que os professores sistematicamente são confrontados exige que cada professor tenha de reflectir, de um modo crítico, sobre o impacto que o currículo efectivamente tem sobre os alunos (Beyer, 1991: 304). Tal processo traduz-se por uma tríade de etapas identificadas por Jackson (1968) como decisões pré-activas, interactivas e pós-activas. É objecto de decisão em cada uma destas etapas um complexo conjunto de factores, dentro de determinadas limitações institucionais, que engloba informações sobre os alunos, diferenças individuais entre professores, natureza e tipologia das tarefas, atribuições sobre as causas da conduta do aluno, juízos sobre os alunos e sobre os conteúdos (Shavelson & Stern, 1981).

Como qualquer outro actor social, o professor age consoante o conhecimento prático (Gimeno, 1998), que é estruturado em função da aquisição do conhecimento profissional, e das coordenadas formais que se apoiam na teoria de decisão. De acordo com o D.C.E. (1983) há quatro elementos fundamentais nas tomadas de decisão:

**1** O que decide; deve ser racional, isto é capaz de classificar as propostas eleitas e conseqüentemente deve introduzir uma ordem de preferência a cada proposta.

**2** O ambiente, as situações ou estados do contexto.

**2.1** Contexto adequado; o indivíduo deve conhecer com exactidão as circunstâncias em que deve tomar a decisão.

**2.2** Contexto ligeiramente incerto; o indivíduo não conhece todas as circunstâncias, não possui um conhecimento exaustivo do contexto.

**2.3** Contexto parcialmente incerto; primado da informação empírica sobre a informação racional e por isso todo o ajuste de dados é simulado.

**2.4** Contexto totalmente incerto; a maior parte de informação que se possui é de natureza racional.

**3** As decisões; são o conjunto das alternativas possíveis, estratégias ou percursos de acção que correspondem a diferentes acções de acordo com cada caso.

**4** As conseqüências; uma decisão tomada por um indivíduo jamais se encerra em si mesma.

A questão central é a de saber como é que o professor conjuga as suas decisões, interrelacionando os factores determinantes das opções curriculares: o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos. Assim, a "deliberação curricular é um processo de ponderação sobre as muitas possibilidades de resolução de problemas" (McCutcheon, 1995:3),

implicando necessariamente uma selecção de entre várias alternativas de acção.

#### **4. A partilha de decisões**

Adoptando a abordagem de processo como modelo de explicação da realidade curricular comprova-se que o estudo e compreensão dessa mesma realidade pode fazer-se por uma série de vertentes que referem tanto a sua complexidade como a sua diversidade decisional (Pacheco, 1996:145). Deste modo, é fundamental inscrever na agenda das mudanças a partilha das tomadas de decisão curricular ao nível das parcerias (*partnership*) e ao nível da liderança (*leadership*).

##### **4.1. Parceria curricular: o papel do aluno**

Tal como colegialidade e colaboração, parceria é a palavra-chave da década de 90 pelo que estas palavras devem ser questionadas pelos princípios que as regem e pelas práticas que legitimam o poder entre os actores. A parceria não é uma prática que possa ser decretada administrativamente, pois depende de uma "longa relação que tem como aspecto fulcral a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura e ainda o compromisso de valorizar as pessoas como indivíduos e os grupos em que essas pessoas se inserem" (Rudduck, 1997:1)

De entre as várias parcerias curriculares destacamos a do professor-aluno. Dado a lógica de poder escolar, que segundo Perrenoud (1995:119) condena o aluno às estratégias do pobre, a parceria professor-aluno não se consegue atingir com facilidade pois seria necessário olhar os alunos como "expert-witness" na importante tarefa da melhoria curricular.

Quando pensam nas reformas e inovação, os decisores da política curricular tendem a apoiar-se em quadros normativos e complexos (novos programas e critérios de avaliação), menosprezando, entretanto, outras abordagens alternativas, por exemplo, ouvir e actuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem nas escolas. Com efeito, a macrodecisão curricular não pode ser o ponto crítico da mudança e inovação escolar tal como não o poderá ser a decisão ao nível organizacional, dado que tudo depende da reorganização das práticas curriculares no interior das escolas.

Globalmente, os professores têm perspectivas negativas acerca dos alunos, entendendo que estes não têm a capacidade de julgar os aspectos relativos à sua própria escolaridade. É a chamada ideologia da imaturidade.

Por sua vez, Perrenoud (1995:119), justificando a intervenção reduzida dos alunos na escola, observa criticamente: “este fraco poder traduz, na lógica da organização, a dependência das crianças e dos adolescentes relativamente aos adultos. Considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida, os menores são, na escola como fora dela, colocados sob a vigilância e o poder de adultos supostamente indulgentes e responsáveis”.

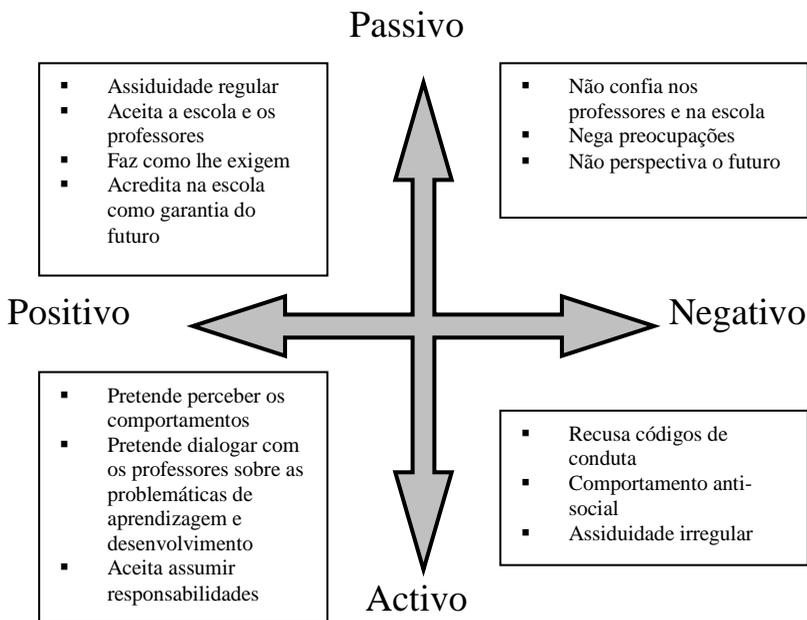
Rudduck (1997:2) apresenta o seguinte argumento: “se estamos seriamente preocupados acerca das mudanças na vida e na aprendizagem dos nossos alunos por que razão não incluímos na nossa agenda da transformação, pelo menos em parte, as experiências dos alunos? Se, por acaso, somos velhos demais para aprender com os alunos teremos então que encontrar caminhos para que as suas vozes sejam construtivas e não antagónicas e precisaremos de manter explicitamente o nosso respeito perante aquilo que eles têm a dizer sobre as suas experiências de aprendizagem”.

Considerar os alunos parceiros da construção curricular significa, por exemplo, saber quais são as suas perspectivas em relação ao processo didáctico, em particular, e à escolaridade, em geral.

Há um conjunto de pressões que tem levado a que os professores estejam mais aptos para considerarem as perspectivas dos alunos: influência dos *media* na difusão dos direitos dos grupos sociais mais marginalizados, fazendo com que as suas experiências sejam ouvidas; investigações da área da educação demonstram que o aluno tem sido ignorado; valorização da criança e seu peso social na estrutura afectiva; clima de pressão sobre a diversificação das estratégias dos professores.

Considerar o aluno como actor fundamental nas tomadas de decisão curricular é eleger como desafio principal a construção de uma atmosfera escolar que leve aos alunos a sentirem como sua a escola e como seus os problemas de aprendizagem. Esta situação levará os professores a olhar os alunos como observadores, capazes de um comentário construtivo e analítico, pois alguns resultados de investigação, referidos por Rudduck (1997:4), indicam que “os alunos podem transmitir muita informação que poderá estabelecer a diferença sobre o seu compromisso perante a sua escolarização e perante os seus níveis de sucesso”. Por outro lado, ainda que a investigação revele uma baixa correlação das suas perspectivas com as de outros actores, é necessário preferir “os alunos à voz dos alunos”.

Porque a responsabilização do aluno exige ao professor uma concepção de currículo como deliberação, é necessário não só interrogarmo-nos acerca do tipo de aluno que desejamos, mas também constatarmos que a parceria não se torna possível com um aluno indiferente e distante.



**Fig 2. Que tipo de estudantes são necessários (Rudduck, 1997).**

#### 4.2. A liderança curricular do professor

A liderança é um fenómeno intrinsecamente relacionado com o contexto em que os professores trabalham. É criada pelos professores no contexto da sua actuação nas questões curriculares e através dos elementos culturais estabelecidos (Elliot, 1997a). Digamos que a liderança curricular, enquanto ligada ao conceito de currículo como construção social (Goodson, 1997) e como construção cultural (Grundy, 1987), provém do contexto histórico, incluindo os documentos oficiais, do contexto ideológico, ao nível das representações sociais que incluem crenças, valores e atitudes e das experiências individuais. A actuação do professor, em qualquer contexto particular, depende não só das estruturas de que faz parte, como também das suas vivências e experiências. Neste caso, a investigação educativa tem

demonstrado que a mudança ao nível das práticas escolares torna-se num processo e inconseqüente, pois é determinado pelo movimento de decisão “top-down” e pela idéia de que os professores não são efectivamente nem líderes curriculares nem líderes da mudança, ignorando-se, assim, a realidade das escolas e acreditando-se que a mudança deve ser concebida pela lógica administrativa.

Por isso, a inovação curricular depende, fundamentalmente, de uma série de factores que conduzem à liderança do professor, sobretudo naquilo que se prende com a sua capacidade para interpretar o currículo, transformando-o, na busca da noção defendida por Stenhouse (1994), numa hipótese de trabalho que deve interligar as intenções e a prática, factores esses que são identificados do seguinte modo por Elliot (1997b:2): criar uma atmosfera não ameaçadora no aspecto social das relações escolares; focalizar a mudança nos aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem; garantir o funcionamento das estruturas organizacionais para facilitar a organização das iniciativas curriculares e a criação de redes de comunicação.

Destes factores, salientamos o movimento do “desenvolvimento curricular baseado na escola”, que tem servido para justificar conceptualmente as idéias de reestruturação escolar, e que globalmente se explica pela centralidade da escola e pelo papel activo dos actores na construção do currículo. No entanto, se as próprias pessoas não mudarem em termos de mentalidade curricular, como poderemos justificar a centralidade curricular da escola ou dos professores?

A resposta encontra-se quer na alteração das práticas curriculares no interior das escolas e das salas de aula, quer na busca de qualidades pessoais significativas para a liderança curricular do professor, quer ainda, e como sugere Apple (1996:139), na alteração das macro e micro relações de poder. Formulando a interrogação de outro modo, a liderança curricular levanta a seguinte questão: que aspecto do contexto educacional se revela significativo no âmbito da actividade da liderança do professor?

Do estudo realizado por Elliot (1997a) os domínios mais relevantes da liderança do professor são, por ordem de valorização, a sala de aula, as actividades extracurriculares e a escola, mantendo-se esta hierarquia no desejo de participar em actividades de liderança no futuro (quadro 1):

<b>Domínios da Actividade de Liderança</b>	<b>Níveis de Parceria Corrente Média (Desvio-Padrão)</b>	<b>Níveis Desejáveis Média (Desvio-Padrão)</b>
Sala de Aula	4.0 (.55)	4.1 (.50)
Escola	2.8 (.82)	3.3 (.77)
Extra-Currículo/Comunidade	3.1 (.68)	3.5 (.63)

**Quadro 1. Níveis de participação e níveis desejáveis de participação nas actividades de liderança curricular (Elliot, 1997a).**

## **Conclusão**

Tal como no espírito helênico, onde a moderação e o equilíbrio imperavam como pilares inquestionáveis da *paideia*, assim também a decisão curricular é fruto de um conjunto de consensos que vai da máxima generalidade à máxima concretização, interligando não só contextos e níveis de decisão, bem como inúmeros actores que assumem e legitimam competências.

Enquanto processo de deliberação, o currículo deve entender-se como um processo inacabado que integra, tanto opções de entre várias alternativas, quanto dimensões valorativas, atitudinais e técnicas.

Na prática, este processo de deliberação depende fundamentalmente da ordem decisional que é configurada, quer pelas políticas curriculares, quer pelo grau de empenhamento e co-responsabilização dos professores, alunos e encarregados de educação, entre outros.

Todavia, nem sempre são estes actores que participam activamente na decisão curricular ao nível da configuração das políticas. Neste momento, assistimos, no contexto português, a uma decisão sobre a política educativa que é o resultado mais das opiniões públicas, num diálogo de defesa de posições já construídas, quer verdadeiramente de uma discussão alargada com os especialistas, ou com os professores e alunos e ainda de uma avaliação rigorosa das políticas públicas.

No cômputo geral das decisões curriculares assume lugar de destaque, quer o papel do professor, pois torna-se no elemento que dá sentido prático ao valor teórico do currículo, quer o papel do aluno, sobretudo no que se considera outorgar-se-lhe a voz e ouvi-la nos problemas que dizem respeito à escola e à aprendizagem.

## Referências

- Apple, M. (1996). **Política Cultural y Educación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Beyer, L. (1991). **Curriculum deliberation**. In Arie Lewy (Ed.). *The international encyclopedia of curriculum*. Tel Aviv: Pergamon Press, pp, 304-306.
- Charlot, B. (1994). (Org.). **L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris: Armand Colin.
- Clark, C. & Peterson, P (1986) **Teacher's thought processes**. In M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3ª Ed.). New York: McMillan.
- D.C.E. (1983) **Dicionário de las Ciencias de La Educación**. Volume A-H, Diagonal Santillana.
- Elliot, B. (1997a) **Becoming Possible selves: teachers as curriculum leaders**, Comunicação apresentada à “*Annual Conference of thJape Europea Educational Research Association*”, Frankfurt: Alemanha.
- Elliot, B. (1997b) **Thinking About Curriculum Leadership in Schools - implications for teacher development**, Comunicação apresentada na “*1997 Biennal Meeting The International Study Association on Teacher Thinking «Teachers' Work and Professional Development»*”, Kiel, Alemanha.
- Gimeno, J. (1988). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata.
- Glatthorn, A. (1997). **The principal as curriculum leader**. London: Sage Publications
- Goodson, I. (1997). **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa.
- Grundy, S. (1987). **Curriculum: product or praxis**. London: The Falmer Press.
- Jackson, P. (1968). **Life in classrooms**. New York: Holt, Reinhard & Vinston.
- McCutcheon, G. (1995) **Developing the curriculum: solo and group deliberation**. Toronto: Longaman Publishers.
- Oberg, A. (1991). Curriculum decisions. In Arie Lewy (ed). **The international encyclopedia of curriculum**. Tel Aviv: Pergamon Press, pp. 302-303.
- Pacheco, J. (1995). **O pensamento e ação do professor**. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora.

- Rudduck, J. (1997). **Professional Development and School Improvement: Reviewing the concept of Partnership**, Comunicação apresentada À ISATT Conference 1997, Kiel, Alemanha.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). **Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior**. *Review of educational research*, 51 (4), 445-498.
- Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.

# A escola e o desafio da crítica cultural\*

*Antonio Flavio Barbosa Moreira\*\**

---

## **Resumo**

Tendo-se em vista o complexo contexto sócio-econômico e cultural em que se inserem os países latino-americanos neste final de século, discute-se o desafio que se considera central para a escola: mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis. Para isso, argumenta-se, há que se construir uma escola comprometida com a utopia, com a democracia e com a solidariedade, tanto em seu interior como na sociedade. Para isso, ainda, há que se contar com professores e professoras que atuem como intelectuais e se envolvam no processo de crítica cultural que hoje se faz indispensável.

**Palavras-chave:** escola - intelectuais - crítica cultural

## **Abstract**

Taking into account the complex social, economic and cultural contexts in which Latin American countries are inserted, at the turn of the century, the paper discusses what can be considered the main challenge to school: to show the student that things can be different. It argues that this task demands the construction of a school committed with utopia, democracy and solidarity, not only in its interior but also in society. It also argues that this construction can be helped by teachers who rethink their roles as intellectuals and are involved in the process of cultural criticism which is indispensable nowadays.

**Key-words:** school - intellectuals - cultural criticism

---

\* Versão modificada de trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Tecnologia e Educação, Centro de Convenções de Pernambuco, no painel *A Escola: A Realidade Social e o Desafio da Construção do Futuro*, 26 de agosto de 1999

\*\* Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro

*Questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos. (Zigmunt Bauman)*

*Os sonhos e os pesadelos são feitos da mesma matéria, mas este pesadelo se diz o único possível: um modelo de desenvolvimento que despreza a vida e adora as coisas. (Eduardo Galeano)*

## **1. Introdução**

No Brasil, no limiar de um novo século, encontra-se uma das mais cruéis desigualdades de distribuição de renda do mundo. Os contrastes intensificam-se. A riqueza de poucos acentua-se, dando-lhes cada vez mais acesso a um desenfreado consumo, interdito a muitos. O modelo da sociedade de consumo consolida-se. O progresso tecnológico responde por arrojados meios de transporte e de comunicação de massa, computadores de última geração, fax, internet, resignificando os sentidos anteriormente atribuídos ao tempo e ao espaço. Por outro lado, o uso da rede global de comunicação faz-se seletivamente, favorecendo, fundamentalmente, um número restrito de pessoas (Bauman, 1999). Importam-se processos e artefatos sofisticados, sem que se faça investimento produtivo em ciência e tecnologia próprias (Alencar, 1999). Aumenta o desemprego, que se supõe venha a atingir este ano 9,5% da força de trabalho na América Latina, penalizando, predominantemente, mulheres e jovens (Jornal do Brasil, 23/8/1999, p. 11) e resignificando também, de outro modo, o tempo e o espaço. Fórmulas racionais, matemáticas, do FMI e do Banco Mundial, são utilizadas em decisões sobre as vidas de grande contingente de indivíduos, constituindo-se em expressões da arrogância ocidental que leva certos homens a agirem como se tivessem o monopólio da razão, como se fossem detentores do monopólio da violência legítima (Bourdieu, 1998a). As grandes metrópoles transformam-se em cárceres: “quem não está preso à necessidade, está preso ao medo. Quem tem alguma coisa, por pouco que seja, vive sob estado de ameaça, condenado ao pânico do próximo assalto. Quem tem muito, vive trancado em fortalezas” (Galeano, 1994, p. 17).

Segundo muitos analistas, o panorama nada alentador tem-se agravado em decorrência da política neoliberal implementado no Brasil nas últimas décadas, à semelhança do que tem ocorrido em inúmeros outros países, tanto do Primeiro como do Terceiro Mundo. O neoliberalismo, já

considerado mesmo como o senso comum de nossa época, constitui movimento ideológico, em escala mundial, como jamais o capitalismo havia produzido no passado. Corresponde a um corpo de doutrina coerente, consistente, militante, lucidamente decidido a transformar o mundo segundo sua imagem. Apresenta-se como a única saída, como a solução técnica necessária, possível, não questionável (Anderson, 1995).

Segundo Pierre Bourdieu (1998b), o neoliberalismo pretende-se uma descrição científica do mundo real. Pretende-se uma teoria pura, opondo a lógica econômica à lógica social. É um discurso forte, poderoso, difícil de combater, que nos incita a descartar outras opções. Em seu nome, tem-se efetuado um programa de destruição metódica de instâncias coletivas “perigosas”, como sindicatos, associações, cooperativas, capazes de fazer frente às suas intenções destruidoras. Entre seus efeitos, podem-se citar o aumento das dificuldades econômicas, tanto nas sociedades mais avançadas economicamente como no Terceiro Mundo, assim como o desaparecimento progressivo de universos autônomos de produção cultural, contaminados pela imposição inoportuna de valores comerciais. Nesse sombrio contexto, Bourdieu propõe a reconquista da democracia, contra a tecnocracia. Insiste em que se preserve a *esperança*, o que, a seu ver, se faz possível pela existência de forças que ainda se desdobram para inventar uma ordem social que não tenha como lei única a busca do interesse egoísta ou a paixão individual pelo lucro.

Analistas da realidade brasileira, considerando as especificidades que a ideologia neoliberal tem assumido entre nós, também demonstram otimismo, por acreditarem que o modelo econômico vigente, que privilegia a estabilidade e reprime o desenvolvimento, ainda que se apresente como inevitável, não se sustentará por longo tempo (Benjamin et al., 1998). Em consonância com Bourdieu, os autores acentuam que o discurso hegemônico se exhibe como a única possibilidade, buscando difundir a idéia de que não é viável um desenvolvimento em bases nacionais e que o enfrentamento direto da questão social só pode ser pensado em um futuro longínquo, após determinadas condições serem cumpridas. Reclama-se da ausência de propostas, ao mesmo tempo que se classifica toda e qualquer alternativa sugerida como retrógrada e conservadora. Desqualifica-se o debate, antes dele existir.

Ainda que venham sendo nefastas as conseqüências do modelo adotado, continua intenso o sentimento de que os grupos dominantes são fortes e de que não se pode acreditar em outras possibilidades. Para os especialistas citados, no caso do Brasil, a explicação é simples: eles têm muito e compram o que precisam, “inclusive consciências” (ibid., p. 16).

Por outro lado, por serem poucos, são fracos e podem ser ainda mais enfraquecidos.

Enganam-se os que acreditam em uma hegemonia duradoura das forças do *status quo*. O projeto econômico que a fundamenta não tem consistência, e muito menos apresenta potencial estruturante para a sociedade brasileira em prazos mais longos. No momento em que não for mais possível esconder suas imensas debilidades, poucos se levantarão para defendê-lo. Mesmo hoje, tal hegemonia permanece superficial em amplas camadas da população, embora elas ainda estejam desprovidas da capacidade de elaborar coerentemente sua crítica e organizar uma alternativa. (Benjamin et al., 1998, pp. 16-17).

Enfrentando problemas semelhantes ao nosso encontram-se os demais países da América Latina, que, atormentados pela incerteza e sem saber bem que rumo tomar, chegam às portas do século XXI se perguntando como entrar na era moderna da cidadania para todos (Caderno Domingo, Jornal do Brasil, 25/8/1996). Em um continente em que se estima um crescimento econômico entre zero e 1% negativo em 1999 (Jornal do Brasil, 23/8/1999, p. 11), dificultando ainda mais o desenvolvimento, “as elites cultivam a poesia e a arte de vanguarda, enquanto as maiorias são analfabetas” (Octavio Paz, citado por García Canclini, 1990). Beatriz Sarlo (1999, p.7), analisando particularmente o cenário argentino, assim se expressa:

Estamos no fim do século e na Argentina. Luzes e sombras definem uma paisagem conhecida no Ocidente. Todavia, os contrastes aqui se exageram, por duas razões: nossa marginalidade em relação ao Primeiro Mundo (...) e a dura indiferença com que o Estado entrega ao mercado a gestão cultural sem procurar institucionalizar uma política de compensação. Como outras nações da América, a Argentina vive o clima do que se chama “pós-modernidade” no marco paradoxal de uma nação fraturada e empobrecida. Vinte horas de televisão diariamente, por cinquenta canais, e uma escola desamparada, sem prestígio simbólico nem recursos materiais; paisagens urbanas traçadas segundo o último *design* do mercado e serviços urbanos em estado crítico.

A autora acrescenta que a Argentina, como quase todo o Ocidente, vive uma crescente homogeneização cultural, na qual a variada oferta de bens a serem consumidos e uma suposta liberdade de escolha não compensam a pobreza de ideais coletivos e o extremo individualismo

dominantes na realidade social. Nesse contexto, a meta maior passa a ser a satisfação de necessidades artificialmente criadas, vista, então, como ato de liberdade e de diferenciação.

Para enfrentar tais problemas, Sarlo vislumbra possíveis saídas, mais a partir de perguntas que favoreçam o *ver* do que a partir de perguntas que pretendam ajudar a encontrar, imediatamente, guias para a ação. Nesse sentido, perguntas referentes a *como alcançar uma perspectiva para ver* são mais desejáveis que perguntas referentes ao *que fazer*. Em conformidade com esse ponto de vista, define a atividade intelectual pelo questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas, questionamento esse cuja intenção é fundamentalmente *mostrar que as coisas não são inevitáveis*.

Apoiando-me nas idéias de Sarlo, bem como na esperança que Bourdieu deposita em ações coletivamente decididas e empreendidas em diferentes espaços, apresento os argumentos que desenvolvo ao longo do texto. A meu ver, a escola brasileira, neste final do século, também marcada por nossa situação de marginalidade cultural e pela indiferença com que muitas de nossas autoridades têm tratado a educação, precisa procurar, por meio de suas atividades curriculares, mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis. Deve, prioritariamente, ajudá-lo a perceber que a realidade social que o cerca é resultado de ações sociais cujo poder não é absoluto: “o dado é a condição de uma ação futura, não seu limite” (ibid., p.10). Os questionamentos, nesse enfoque, devem visar a perturbar, a provocar tensões, a esgarçar as justificativas, celebratórias ou cínicas, do existente. Podem não mudar o mundo, mas deixam uma porta entreaberta.

Sustento, em outras palavras, o ponto de vista de que na escola tudo pode e deve ser posto em questão, tudo pode e deve ser desconstruído. Ao mesmo tempo, muito pode e deve ser inventado, no desafio e no processo de forjarmos uma realidade social com menos desigualdades, privilégios e injustiças, na qual seja possível viver e conviver condignamente, na qual se avolume a esperança preservada por Bourdieu, na qual sejam possíveis *a utopia, a democracia, a solidariedade*, indispensáveis tanto ao questionamento do existente como ao anúncio do que Buarque (1999) chama de modernidade ética.

## **2. Utopia, democracia e solidariedade**

Penso ser útil esclarecer brevemente o que compreendo por tais termos, já que os vejo catalisando o processo de construção de uma escola que se proponha a romper os limites do que vem passando por natural, científico ou inevitável. Começo pela concepção de utopia, por mim examinada em outro estudo (Moreira, 1997). Apoiando-me em Ruppert (citado por Moreira, 1987), identifico duas abordagens básicas. Para a

primeira, as utopias correspondem a descrições detalhadas de alternativas racionais e pragmáticas às formas existentes de organização social. São, então, representações precisas de um dado futuro, avaliado como melhor do que o presente que se vive. A segunda abordagem, por outro lado, enfatiza a função simbólica das construções utópicas e as concebe não como propostas concretas de ação, mas como possíveis projeções de um tempo ou lugar imaginário, no qual conflitos e contradições sociais possam se confrontar, resolver, anular, neutralizar ou transformar. As utopias constituem, nesse caso, textos estimuladores da reflexão e da imaginação, mais que apelos a favor de um programa específico de transformação social. Envolve tanto a crítica de tensões e conflitos sociais existentes como a apresentação de alternativas à ordem vigente. Implicam uma disputa entre possibilidades conflitantes, cujo efeito é aumentar a percepção dos contrastes, inverter os padrões e os valores para tornar o familiar estranho. Sugerem, portanto, uma nova perspectiva para ver, que melhor favoreça desacomodar, desenvolver o pensamento crítico, enfatizar que as realidades sociais, sendo historicamente construídas pelos indivíduos, podem ser transformadas. Sugerem, enfim, um futuro a ser construído, política, estética e eticamente, por todos nós (Freire, 1992).

É essa segunda abordagem que vejo informando a tentativa de mostrar, na escola, que as coisas não são inevitáveis. É ela que, a meu ver, melhor abre espaço para a democracia, para a solidariedade.

Examinando então a concepção de democracia. Segundo Coutinho (1992), o discurso democrático liberal centra-se nos temas da liberdade e da igualdade: democracia é entendida como pluralismo, como autonomia e diversidade dos sujeitos coletivos. Para o autor, uma democracia radical, por sua vez, reconhece o pluralismo e propõe a divisão do poder por meio de sua descentralização. Envolve, por outro lado, a busca constante da unidade política, da formação de uma vontade geral ou coletiva, a ser construída em meio a conflitos, negociações, alianças e decisões consensuais.

Alerto, contudo, para os riscos, teóricos e práticos, derivados de se entender essa visão de democracia como correspondendo a uma proposta de homogeneização do social ou como supervalorizando determinados agentes, espaços, momentos e tipos de resistência. Não se trata de propor uma organização social na qual as diferenças e os embates entre elas se apaguem. Não se trata, também, de acreditar em classes ou sujeitos privilegiados, antecipadamente determinados. Trata-se, sim, de aceitar que o processo de construção da democracia pode ser acelerado por vozes diversas que se levantam em defesa de seus direitos e de suas identidades, acreditando que as coisas não são inevitáveis. Assim, não cabe excluir, a

priori, nenhum espaço social da participação na luta pela construção de uma democracia radical e plural, o que significa valorizar a contribuição dos esforços desenvolvidos em partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, meios de comunicação, escolas, universidades, teatros etc.

É importante, ao mesmo tempo, reconhecer que somente em certos momentos e em certas condições tais esforços e resistências assumem o caráter político necessário à transformação de relações de opressão. Mas a lógica característica de determinados espaços pode adquirir autonomia e produzir efeitos equivalentes a outras lutas desenvolvidas em outros espaços políticos. Da multiplicidade de esforços, de antagonismos e de resistências podem derivar, então, formas originais e distintas de protesto e coesão social, o que contribui para a complexidade e a riqueza que devem fundamentar o programa de uma democracia radical (Laclau e Mouffe, 1987). O esforço por materializá-lo demanda solidariedade, diálogo e mobilização.

Solidariedade, então, precisa ser devidamente conceituada. Sharon Welch (citada por McLaren, 1993) propõe que a solidariedade constitua passo anterior ao consenso: sua intenção é potencialmente mais inclusiva e mais transformadora que o objetivo do consenso. Se quisermos promover formas de consenso em relação à necessidade e às maneiras de transformarmos o existente, é necessário, antes de mais nada, estabelecermos alguma forma de solidariedade. Segundo a autora, solidariedade implica: (a) respeitar os diferentes grupos, para que cada um possa livremente expor suas idéias e vê-las questionadas e (b) reconhecer que as inter-relações entre os vários grupos tornam cada um responsável pelo outro.

Se é esse o tipo de solidariedade indispensável ao trabalho conjunto de propor e desenvolver alternativas às coisas como se apresentam, cabe ressaltar que a solidariedade tem como condição prévia certos arranjos materiais e estruturais em nossa sociedade, de forma que as minorias e os grupos marginalizados tenham acesso ao diálogo e possam ser convidados à conversação.

Amparando-me em McLaren (1993), considero que a visão de Welch permite a superação de noções de solidariedade que a concebem como monolítica, como forma única, particular, de dar sentido às nossas vidas. Tais perspectivas negam a natureza contraditória tanto de nossos desejos, crenças e ações quanto das relações entre eles. Ainda, encorajam a ilusão de que existe algum modo de pensamento ou conjunto de princípios capaz de eliminar os conflitos envolvidos nos múltiplos e variados processos de formação de identidades. A concepção de Welch, em síntese, inclui o reconhecimento de que as sociedades contemporâneas contêm uma

pluralidade de solidariedades que se superpõem e competem entre si, ao mesmo tempo que estimula uma forma de diálogo que promova o fortalecimento dos grupos.

Reitero, então, o ponto de vista de que o processo continuado de construir uma escola que ajude o aluno a perceber que as coisas não são inevitáveis e que podem ser mudadas precisa ser informado pelas concepções de utopia, democracia e solidariedade apresentadas. Quero argumentar, ainda, que a invenção dessa escola não pode prescindir de professores e professoras que, como intelectuais, adotem, desenvolvam e estimulem uma postura crítica frente às coisas. É dessa perspectiva que trato a seguir.

### **3. Os professores como intelectuais**

O panorama em que atuam professores e professoras de nossa escola é multifacetado, híbrido, contraditório, injusto, desafiante. Às cruéis desigualdades, de que não podemos nos esquecer, como bem argumenta García Canclini (1990, 1995), acrescentam-se diferenças relativas a etnia, gênero, orientação sexual, idade, que teimam em aparecer, apesar de análises que ainda procuram reduzi-las a questões de economia e de classe social. Convive-se com o global e o local, com movimentos em direção a uma desterritorialização cultural em que se constroem e reconstróem identidades sociais. Convive-se com o racismo, com o sexismo, com a discriminação, em uma inescapável multiculturalidade que invade nossa realidade social, ainda que de forma diferente da que se verifica nos países do Primeiro Mundo.

As implicações para a escola tornam-se mais complexas. Não se trata apenas de educar para formar o cidadão engajado na luta em prol de uma sociedade economicamente mais justa. Trata-se de redefinir o papel da escola e da ação docente na formação de cidadãos que hoje se constituem em uma sociedade marcada por desigualdades e diferenças e em meio a movimentos que afirmam características locais, em meio a movimentos globais que se desdobram em um mundo cujas fronteiras vêm sendo redesenhadas e ressignificadas, assim como em meio a processos de comunicação de massa que a todos afetam. “Segregados e separados na terra, os habitantes locais encontram os globais através das transmissões regulares do céu pela TV” (Bauman, 1999, p. 62).

Como acolher e criticar, na escola e no currículo, os sentidos dispersos que se encontram em todas essas manifestações? Como articular a preocupação com as desigualdades e a consideração das diferenças? Como estabelecer o diálogo entre as últimas? Como contribuir para a formulação de um projeto coletivo? Como incentivar a solidariedade? Como tornar a

escola um espaço democrático? Como propiciar o desenvolvimento da capacidade crítica? Trata-se de desafios a serem enfrentados, no Brasil, nesta virada de século, no esforço de reinventar a escola e a ação docente. Nessa direção, reafirmo a conveniência de se trabalhar com o aluno de modo a tornar evidente que as coisas não precisam ser, inevitavelmente, como hoje se apresentam. A meu ver, a concepção dos professores como intelectuais pode ajudar nessa tarefa.

Em estudo anteriormente desenvolvido (Moreira, 1995), apoiei-me em Henry Giroux para destacar a utilidade de se considerar professores e professoras como *intelectuais*. Em primeiro lugar, a categoria permite que se repense o trabalho docente, oferecendo a base teórica necessária para considerar o trabalho docente como intelectual e não apenas técnico. Em segundo lugar, a categoria é útil na medida em que procura definir as condições ideológicas e práticas necessárias para que o professor funcione como intelectual. Por fim, a categoria ajuda a iluminar o papel que o professor desempenha na produção e legitimação de vários interesses, a partir de sua pedagogia.

Para Giroux, o professor precisa atuar como *intelectual transformador*, fundamentando suas atividades em um discurso moral e ético pautado na preocupação com o sofrimento e a luta dos oprimidos. Essa visão de intelectual aponta para um profissional capaz de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias em espaços mais específicos, que tanto pode emergir de grupos diversos como trabalhar com grupos diversos. Giroux acrescenta que esse profissional: (a) procura explicitar os fundamentos de uma pedagogia crítica, iluminando sua relevância para os estudantes e os demais membros da sociedade; (b) esforça-se por tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico; (c) busca unir a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade; e (d) concebe as salas de aula como espaços nos quais as condições necessárias para novas formas culturais, novas práticas sociais, novos modos de comunicação e novas condições materiais, mais satisfatórias, podem ser projetadas (Moreira, 1995).

Tanto nas justificativas do emprego da categoria intelectual como na caracterização dos princípios que norteiam a atividade do professor como intelectual transformador é nítida a idéia de que a prática docente é uma ação crítica, pautada no diálogo, no respeito às diferenças, no questionamento de tradições, valores, crenças e costumes cotidianos, bem como na formulação de novas possibilidades. Nesse sentido, não pode senão contribuir para que o aluno perceba que as coisas não são inevitáveis.

Novas influências - do pensamento pós-moderno e dos estudos culturais - levam Giroux a reelaborar sua concepção do professor como

intelectual, optando por substituir o termo transformador. O autor questiona a visão do intelectual como o indivíduo iluminado que conscientiza as massas e que define, a priori, os rumos do processo de mudança. Propõe o *intelectual público*, capaz de ampliar os espaços públicos em que discussões e decisões possam ocorrer, capaz de combinar concepção e implementação, pensamento e prática, com o projeto coletivo de uma cultura pautada por liberação e por justiça. Na concepção de intelectual público associam-se, ao caráter político da prática docente, bastante acentuado na concepção de intelectual transformador, a preocupação com o caráter discursivo dessa prática e a valorização da esfera cultural. Observa-se, com clareza, o foco pós-moderno e pós-estrutural no discurso, entendido como uma prática que contribui para construir a realidade à qual se refere. Segundo Giroux e Aronowitz (1991), o professor precisa examinar a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso político que se refere à autoridade textual e à cidadania. Trata-se de promover a reconstrução da imaginação social, colocando-a a serviço da liberdade humana. Daí a importância de uma linguagem da imaginação, de uma linguagem de possibilidades não realizadas. Como intelectual público, o professor deve reconhecer o caráter parcial dos discursos, as especificidades dos pontos de vista, abrindo-se, ao mesmo tempo, ao diálogo, a um projeto mais amplo de construção da solidariedade e de uma democracia radical (Moreira, 1998).

A preocupação de Giroux em tornar a escola e o currículo locais de construção da cultura, em conceber o currículo como forma de política cultural, como um esforço de introdução a um determinado modo de vida, harmoniza-se com a discussão desenvolvida por Arroyo (1994), para quem há que se pensar contemporaneamente a escola como espaço de construção da cultura, de construção de um sujeito sócio-cultural, cuja personalidade não se restringe às dimensões cognitivas, às competências e às habilidades, em torno das quais a escola tem girado. Não se admite mais, acrescenta Arroyo, uma escola que privilegie a formação do sujeito racional e secundarize a riqueza e a ambigüidade das expressões culturais que desempenham significativo papel na formação de identidades.

Como essas manifestações culturais se relacionam e conformam o panorama cultural é meu próximo foco. Nesse panorama, repenso a atividade intelectual.

### **3. O processo de hibridização cultural e o papel dos intelectuais**

Segundo Kellner (1995), o pensamento pós-moderno tem anunciado enfaticamente a ruptura das fronteiras entre a “alta” e a “baixa” cultura. Fenômeno perturbador, desafia as classificações existentes e

enfraquece os movimentos que visam a preservar as distinções entre cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. Como consequência, “contaminam-se” as diferentes subculturas.

Onde chegam os meios de comunicação de massa não ficam intactas as crenças, os saberes e as lealdades. Todos os níveis culturais se reconfiguram quando se produz uma volta tecnológica da magnitude implicada na transmissão eletrônica de imagens e sons. (...) Com a televisão todas as subculturas participam de um espaço nacional-internacional que adota características locais segundo a força que tenham as indústrias culturais de cada país (Sarlo, 1999, p. 111).

O resultado é que o culto, o popular e as manifestações culturais de massa deixam de situar-se onde estávamos habituados a encontrá-las (García Canclini, 1990). Faz-se, então, necessário superar a idéia de uma cultura em três andares, a concepção de um mundo cultural em camadas. Torna-se mais razoável interpretar os fenômenos culturais contemporâneos como frutos de um processo de hibridização, como derivados de uma articulação complexa de discursos distintos que cada vez mais se combinam com rapidez, produzindo novas configurações. A velocidade com que se dão as inclusões faz com que, no processo, freqüentemente se percam os marcadores originais dos discursos (Dussel, Tiramonti e Birgin, 1998)

O processo de hibridização supõe, assim, um movimento de tradução que coloca as novas experiências e os novos sentidos em relação com o estoque cultural previamente disponível. Em decorrência, sentidos e articulações anteriores continuam a participar da nova textura. Cabe acentuar, porém, que a multiplicidade de discursos que compõem as manifestações culturais híbridas não elimina nem a hierarquia nem os binarismos. Alguns discursos são incluídos, outros excluídos, outros permanecem, a partir de critérios não necessariamente democráticos. Como a desigualdade de acesso aos bens materiais e aos bens simbólicos tem-se agravado implacavelmente, as camadas populares tendem a não dispor dos instrumentos necessários para participar crítica e criativamente no processo de hibridização: a consequência é que seus sentidos e intenções mais próprias podem não conseguir vencer outras mensagens na luta por espaço significativo nas novas configurações culturais.

Daí valer reafirmar-se a importância da escola. Alguns conhecimentos e habilidades úteis às camadas populares não podem ser aprendidos senão nela. A capacidade de criticar os artefatos culturais contemporâneos pode nela encontrar espaço favorável ao seu desenvolvimento. Preconceitos contra o Outro podem ser questionados por

professores sensíveis, capazes de perceber e de evidenciar as relações de poder envolvidas na produção das diferenças. Ou seja, a escola pode contribuir, pelo que ensina às camadas populares, para que as escolhas dos materiais que participam do processo de hibridização derivem de decisões mais livres e igualitárias (Sarlo, 1999).

Para que a escola atue de fato nessa perspectiva, precisa circular pelas escadas que comunicam os andares em que localizávamos os diferentes tipos de expressão cultural, redesenhando os planos e comunicando horizontalmente os níveis (García Canclini, 1990). Para isso, o professor carece de novas ferramentas e novas estratégias. Para isso, insisto, o professor precisa posicionar-se e atuar como um intelectual.

Retomo essa idéia. Penso, com Edward Said (1996), que o intelectual é um indivíduo com um papel específico na sociedade, que não se restringe a ser um membro competente de uma dada categoria profissional. “Um intelectual é um indivíduo dotado da faculdade de representar, encarnar e articular uma mensagem, uma visão, uma atitude, filosofia ou opinião para e a favor de um público” (pp. 29-30). Todos os indivíduos, afirma Said, têm o direito de esperar padrões razoáveis de conduta, no que se refere à liberdade e à justiça, por parte dos poderes constituídos. Eis o maior objetivo da atividade intelectual: fazer progredir a *liberdade* e o *conhecimento*, acrescenta o autor. Para cumpri-lo, acrescento, o intelectual não pode abdicar de sua autonomia, de sua integridade, de sua ética, de sua crítica. Não pode aceitar que as coisas continuem a ser inexoravelmente como são, não pode deixar-se cooptar e terminar referendando discursos autoritários que oprimem, que desprezam as necessidades humanas, que desvalorizam o social e o cultural. Não pode pautar sua prática senão pelo compromisso com a utopia, com a democracia, com a solidariedade.

Baseando-me mais uma vez em Sarlo (1999), penso que as perguntas “*Essa atitude é justa? Quem com ela se beneficia além de mim?*” precisam ser feitas e debatidas em uma sociedade solidária e democrática. Suas respostas certamente não garantem justiça social. Todavia,

... em um mundo crescentemente homogêneo e crescentemente individualista (uma combinação fatal de qualidades), pelo menos permite assumir o ponto de vista do outro. Essa seria a consequência pluralista de considerar questões gerais. Sem uma perspectiva geral o pluralismo não é tolerante, mas sim particularismo. Perguntas que exigem uma discussão sobre a igualdade e a justiça constituem o limite intelectual a ser posto aos desenvolvimentos sociais que induzem a uma ação

desconectada de uma perspectiva de bem comum. (Sarlo, 1999, p. 191)

A autora afirma ainda que uma cultura deve estar em condições de nomear as diferenças que a integram. Se não o fizer, a liberdade cultural restringe-se a um exercício destinado a realizar-se unicamente nos espaços das elites estéticas e intelectuais. É indispensável, argumenta, uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas e neopopulistas que dificultam pensar e construir uma sociedade mais solidária e democrática.

Ponto de vista similar encontra-se em considerações de Young (1995), referentes à educação. Segundo ele, o panorama educacional contemporâneo inclui macro e microproblemas que, embora entrelaçados, precisam ser distinguidos. O primeiro refere-se à diferença, aos problemas das minorias, claramente identificáveis nas escolas e salas de aula. O segundo é o problema da crítica, que se manifesta como um problema de diálogo, de interpretação e de uma praxis relativamente autônoma de intelectuais e profissionais, inclusive professores e alunos. Ou seja, além de micropolíticas específicas, locais, são indispensáveis estratégias políticas mais amplas. Nesse sentido, o pensamento crítico, se não representa uma solução para os macroproblemas a serem enfrentados, pode iluminar relações e pontos antes não percebidos e sugerir caminhos antes não vislumbrados.

#### **4. Finalizando**

Em função da complexidade do atual contexto sócio-cultural, não há como se exigir pouco do professor, ainda que pouco se lhe esteja dando. Condições precárias de formação e de trabalho, salários insuficientes e desprestígio social têm, lamentavelmente, caracterizado seu exercício profissional. Chega-se quase a descartá-lo, afirmando-se que sua presença em sala de aula pode ser minimizada por conta das possibilidades abertas pela informática.

No entanto, a despeito de todo avanço tecnológico, cabe reconhecer o caráter fundamental do papel que desempenha. A escola não apenas informa: por meio das práticas de que participam docentes e discentes, contribui para produzir significados e formar identidades. Esse papel formativo, de que não se pode abrir mão, que se dá em meio a relações, depende de um professor. Depende de um professor que bem assuma sua função de intelectual, capaz de bem articular a dimensão política, a dimensão cultural e a dimensão acadêmica de sua prática. Depende de um professor devotado ao avanço da liberdade e do conhecimento. Depende de um professor que seja um leitor crítico das manifestações culturais

contemporâneas. Depende de um professor que se comprometa com o projeto de um mundo mais democrático e solidário. Depende de um professor pronto a indignar-se com as maldades sociais perpetradas por nossas elites e a lutar contra elas. Depende de um professor capaz de sonhar, de explorar e de ampliar espaços.

Para Paulo Freire (1992), o sonho não é apenas um ato político necessário; é parte do processo em que nos fazemos e refazemos, tornando-nos homens e mulheres inseridos no mundo. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (p. 91). Sem pretender atribuir à esperança o poder de transformar o mundo, o ilustre educador pernambucano alerta que a luta para melhorar o mundo, não se reduzindo a atos racionalmente decididos, tem na esperança um de seus suportes fundamentais.

O sonho e a esperança têm certamente inspirado competentes trabalhos que se vêm desenvolvendo em escolas, municípios e estados deste país, representando esforços em que se busca *reinventar a escola*, tornando-a “um espaço público onde a construção de conhecimentos produza valores e forme sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos” (Azevedo, 1995, p. 31).

É o sonho e a esperança que também nos têm impulsionado a todos, professores e professoras, a cada segunda-feira, a voltarmos à sala de aula, recompondo nossas forças, alinhavando nossas esperanças, driblando nossas angústias, retomando o trabalho que finalizamos na sexta-feira, preparando-nos para o fim-de-semana, dessa vez, felizmente, sem provas para corrigir ou aulas para preparar. Voltamos, como o elefante em que, segundo Carlos Drummond de Andrade, amamos nos disfarçar. Voltamos, sem ter encontrado “o de que carecia, o de que carecemos, nós e nosso elefante, exaustos de pesquisa, com a cola dissolvida, e todo seu conteúdo de perdão, de carícia, de pluma, de algodão, jorrado sobre o tapete, qual mito desmontado”. Mas Drummond assegura: amanhã recomeçamos! E de fato recomeçamos, toda segunda-feira, todo dia, nossa tarefa de reinventar a escola e o mundo.

## Referências bibliográficas

- Alencar, C. **Dependência e vida**. *Jornal do Brasil*, 7 de setembro de 1999, p. 9.
- Anderson, P. **Balanco do neoliberalismo**. In: Sader, E. e Gentili, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- Aronowitz, S. e Giroux, H. *Postmodern education: politics, culture & social criticism*. Oxford, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- Arroyo, M. **Questões da licenciatura**. *Cadernos da Educação*, 1994, 1, 1-24.
- Azevedo, J. C. Educação e neoliberalismo. *Paixão de aprender*. 1995, 9,
- Benjamin, C., Alberti, A.J., Sader, E., Stédile, J. P., Albino, J., Camini, L., Bassegio, L., Greenhalgh, L. E., Sampaio, P. A. , Gonçalves, R. e Araujo, T. B. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- Bourdieu, P. *Contre-feux*. Liber-Raisons d'agir. Paris: 1998 a .
- Bourdieu, P. A máquina infernal. *Caderno Mais, Folha de São Paulo*, 12 de julho de 1998b, p. 7.
- Buarque, C. Elite cansada. *Jornal do Brasil*, 23 de agosto de 1999, p. 9.
- Coutinho, C. N. *Democracia e socialismo: questões de princípio & contexto brasileiro*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992 .
- Dussel, I., Tiramonti, G. e Birgin, A . Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización argentina. *Revista de Estudios del Curriculum*, 1998, 2 (1), 132-161.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Galeano, E. *Ser como eles*. Rio de Janeiro: Revan, 1994.
- García Canclini, N. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo, 1995.
- Kellner, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Laclau, E. e Mouffe, C. *Hegemony & socialist strategy: towards a radical democratic politics*. Londres: Verso, 1987.
- McLaren, P. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (Org.): *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Moreira, A . F. B. As contribuições e os impasses da teoria curricular crítica. In: Chassot, A . e Oliveira, R. J. (Orgs.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.
- Moreira, A . F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Moreira, A . F. B. (Org). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- Moreira, A . F. B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: Silva, T. T. e Moreira, A . F. B. (Orgs) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- Moreira, M. C. G. *Tratado sobre la monarquía columbina: a utopian text?* Universidade de Londres, 1987, mimeo.
- Said, E. W. *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Sarlo, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.
- Young, R. Liberalism, postmodernism, critical theory and politics. In: Smith, R. e Wexler, P. (Orgs) *After postmodernism: education, politics and identity*. London: Falmer Press, 1995

# Mulher e as angústias do cotidiano: a versão de meninas e meninos na favela

Neuza Guareschi\*

---

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar como meninos e meninas, estudantes de uma escola urbana de uma comunidade pobre – uma favela – compreendem e explicam a vida das mulheres de sua comunidade. As meninas criticam e rejeitam as condições discriminatórias, opressivas e violentas sob as quais vivem suas mães e outras mulheres da comunidade e como resistem à idéia de um dia estar nessa mesma situação. Os meninos também percebem as desigualdades de gênero e se preocupam com as duras condições de vida de suas mães, embora considerem naturais as diferenças entre os papéis de homens e mulheres na família e na sociedade, reproduzindo valores tradicionais e patriarcais nas relações de gênero. Este trabalho também focaliza as condições econômicas, culturais e políticas das vidas dessas meninas e desses meninos e analisa a percepção que carregam acerca das mulheres. Discute, também, as relações sociais de gênero, raça, classe que se estabelecem nos múltiplos ambientes em que os/as estudantes vivem, como escola, casa e comunidade.

**Palavras-chave:** vidas de mulheres; gênero; raça; classe.

## Abstract

This paper discusses how boys and girls, students in an urban school placed in a poor neighborhood – *favelas* –, understand and perceive women lives in their community. Specifically, it intends to understanding how girls criticize and reject the discriminatory, oppressive and violent conditions under which their mothers and other women live in that community, and how they resist to accepting the idea that in the future they will be living the same experience. Otherwise, the boys also recognize the gender inequalities and are very concerned about their mothers' bad life conditions, although they think that the different roles between women and men in the family and society are natural. Thus, they reproduce traditional and patriarchal values in their gender relationships with girls. This work also analyzes economic, cultural, and political aspects of these boys and girls' lives in order to understanding their perceptions about women. Finally, this article discusses the gender, race and class relations established in the multiple environments where these students live, such as school, home, and neighborhood.

**Key-words:** women lives; gender; race; class.

---

\* Professora da Faculdade de Psicologia - PUC-RS.

Av. Nilópolis, 375 aptº 401. Porto Alegre - RS CEP: 90460-050 FAX: 051 3203633. Telefone: 051 3211604.  
E-Mail: HYPERLINK mailto:nmguares@pucrs.br nmguares@pucrs.br ou guapa@plug-in.com.br

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar como meninos e meninas, estudantes de uma escola urbana de uma comunidade pobre – uma favela – compreendem e explicam a vida das mulheres de sua comunidade. Mais especificamente, como as meninas criticam e rejeitam as condições discriminatórias, opressivas e violentas sob as quais vivem suas mães e outras mulheres da comunidade e como resistem à idéia de um dia estar nessa mesma situação. Já os meninos, parecem perceber as desigualdades de gênero e se preocupam com as duras condições de vida de suas mães. Entretanto, apesar de os meninos referirem que na favela, as mães precisam prover o sustento de suas famílias porque a maioria delas é mãe solteira e precisa cuidar de tudo sozinha, ainda assim consideram naturais as diferenças entre os papéis de homens e mulheres na família e na sociedade, reproduzindo valores tradicionais e patriarcais nas relações de gênero. Este trabalho também focaliza as condições econômicas, culturais e políticas de suas vidas e analisa a percepção dessas meninas e desses meninos acerca das mulheres, na medida em que interagem constantemente com as relações sociais de gênero, raça, classe e nos múltiplos ambientes em que os estudantes vivem, como o da escola, da casa e da comunidade.

Este artigo é baseado em um estudo qualitativo realizado em uma escola municipal de Porto Alegre, Brasil, com alunos e alunas de uma oitava série do ensino fundamental. Os resultados deste estudo mostram que meninas e meninos apresentam muitas contradições em relação as condições de vida da mulher na comunidade. Apesar de que meninas e meninos partilham alguns valores morais e idéias patriarcais referentes às relações de gênero, eles e elas também expressam opiniões diferentes em relação aos direitos, papéis e obrigações da mulher. Concordam, por exemplo, que a vida da mulher não é boa e que há muitas situações ruins que elas precisam enfrentar em sua vida diária. Alguns fatos, tais como a prole numerosa, maridos alcoolistas e desempregados bem como a violência doméstica, somados às precárias condições em que vivem, são os principais aspectos que as meninas indicam como os que tornam muito difícil a vida dessas mulheres. As meninas desse estudo também se mostram pessimistas acerca da situação das mulheres em termos das possibilidades de mudança no que concerne aos aspectos econômicos e sociais de suas vidas. De acordo com as meninas, a realidade dessas mulheres não indica possibilidade de mudança porque elas não possuem certas características que poderiam dar-lhes oportunidades para adquirir poder e transformar suas vidas. Sob a ótica das meninas, o fato de que a maioria das mulheres é oriunda do campo e carece de educação formal e de interesse para estudar e

de autocontrole, impõe-lhes a impossibilidade de mudar as condições de suas vidas. Em relação a esse fato, as meninas trazem a noção de mulheres como sendo “indivíduos não-possessivos”, ou como afirma Fraser (1989), que há um sistema social que reproduz as condições dos homens como independentes e das mulheres como “sujeitos defeituosos” que são fracos demais para lutar na arena pública visando transformações políticas.

Os referenciais teóricos deste trabalho são oriundos dos estudos sobre a educação crítica, incluindo as teorias sociais e culturais críticas e acerca da resistência, bem como as concepções de ideologia do neo-marxismo, abordagens pós-estruturalistas do discurso, e a compreensão que os estudos feministas possuem sobre o conceito de políticas de identidade. O emprego dessas abordagens novas permite que se veja o potencial dos estudantes e das estudantes para a mobilização social e as possibilidades de transformação de sua realidade. Isso se propõe ser atingido, nesta pesquisa, através da análise combinada acerca das interações sociais na escola, das relações sociais da casa, das relações na força de trabalho remunerada e voluntária e das relações na comunidade.

### **Ser Mulher na Favela**

Ser mulher, ter filhos, trabalhar e estudar é um esforço muito grande. Minha prima está grávida novamente, mas não sei se ela ainda está com o marido. Meu pai nunca bateu na minha mãe nem foi agressivo conosco. Só que quando ele tem um problema sério, ele tenta desabafar em nós, mas minha mãe o detém bem depressa. Acho que a maioria das mulheres aqui não tem estudo, o que é ruim porque quando ficam mais velhas, elas descobrem que precisam ter mais controle. O controle vem da educação e elas não o têm. A mãe sabe que tem de trabalhar para sustentar a família, mas o pai, bem, não parece que precisa. Os pais não parecem interessados nos filhos, ou preocupados com eles. Eles em geral não dividem seu dinheiro com a família, eles geralmente o guardam para si mesmos, mas o dinheiro que minha mãe ganha vai inteiro para a família, não é só para ela.

Contudo, em contraste com a falta de otimismo presente na fala da menina referida acima, em relação às dificuldades das mulheres em mudar sua vida, o discurso dos e das estudantes também deixa implícito que todas as pessoas na comunidade sabem que são as mulheres que devem tomar conta de tudo a fim de sustentar a família. As meninas e os meninos dizem que só vêm as mulheres levar mantimentos e outras provisões para casa. Na visão desses meninos e dessas meninas, a maioria dos homens são irresponsáveis e egoístas porque guardam o dinheiro para gastar com

bebidas. São as mulheres que pagam as contas e compram os mantimentos e outras coisas que as crianças precisam, como roupas e calçados. A esse respeito, as meninas referem o grande esforço despendido pelas mães para prover suas crianças com tudo que pedem, mesmo que lhes demande muito tempo obter o dinheiro para comprar o que os filhos e filhas pedem. Às vezes gastam mais do que possuem e assumem dívidas que as levam a trabalhar ainda mais, a fim de poder quitar seus débitos. As meninas mencionam que essas questões relativas às compras e atitudes das mães podem ser observadas no modo como elas se preocupam em vestir bem suas crianças quando as levam para o jardim de infância e o primeiro grau. Algumas meninas comentam:

Menina 1: Eu acho que a mãe tem que ser pai e mãe ao mesmo tempo, sabe?, tem que guiar a gente. A maioria das mulheres trabalha para poder sustentar suas crianças; a gente vê isso porque elas tentam vestir bem as crianças e cuidar bem delas. A maioria das pessoas faz isso, as pessoas que podem fazer isso, fazem, mas as que não podem...

Menina 2: Eu também vou dizer uma coisa. Meu pai não é como o teu; ele trabalha, mas se eu quiser alguma coisa, bem, eu tenho que ser muito querida no modo como eu peço ou então ele não me dá o que eu pedi. Mas minha mãe é como a tua. Ela quer o melhor para mim. Assim, se ela puder, ela vai me dar o que eu pedir.

Menina 3: Na minha casa também é assim – minha mãe paga tudo, alimento, roupas, aluguel e todas as contas. Meu pai não ajuda nada. Ele trabalha e só dá dinheiro para nós se pedirmos com muito jeito.

Em relação a esse papel das mães nas comunidades pobres, como por exemplo nas favelas, é interessante observar que meninas e meninos apontam algo que é semelhante a outros estudos realizados acerca das relações culturais de gênero no Brasil, especialmente as relacionadas com pessoas de baixo nível sócio-econômico. Da Matta (1995), por exemplo, indica o fato de que as mulheres na sociedade brasileira, especialmente aquelas das classes pobres e trabalhadoras, têm sido representadas através do discurso de homens, jovens e crianças como “as donas das casas” ou como as figuras centrais da casa. Além disso, Barker & Loewenstein (1997) mostraram em seu estudo em favelas do Rio de Janeiro que mais da metade

dos lares nesses lugares são dirigidos por mulheres. Apesar da exploração que as mulheres sofrem em seus empregos e a violência doméstica, são muito ilustrativos nestes dois estudos, bem como em outros, as indicações de que, neste tipo de realidade econômica, as mulheres são as que encontram modos alternativos de prover o sustento da família e lidar com a pobreza, a fim de que elas e suas crianças sobrevivam.

É em relação a essa realidade feminina que os meninos parecem perceber as desigualdades de gênero e se preocupar com as duras condições de vida de suas mães. Os meninos argumentam que, além de prover o sustento de suas famílias, a maioria das mulheres é mãe solteira e tem que tomar conta de tudo sozinha, de modo que se torna difícil para elas conseguirem ou investirem em empregos melhores. Segundo os meninos, para a maior parte das mulheres, o único trabalho disponível é a de fazer faxina em residências, o que não é um emprego estável, ou então fazer faxina em firmas, o que não lhes dá qualquer esperança de mobilidade social. Devido a essa discriminação, os meninos dizem que há casos nos quais as mulheres perdem seus empregos e os filhos mais velhos precisam deixar a escola para trabalhar e ajudá-las a sustentar a família. Além disso, os meninos afirmam que as mulheres sofrem porque têm de trabalhar fora de casa, fazer as tarefas domésticas e tomar conta das crianças, enquanto os homens, após o trabalho, conversam com os vizinhos ou bebem nos bares. Dois meninos afirmam que:

Menino 1: O homem vai para o trabalho e quando volta, vai visitar um amigo. A mulher trabalha muito, vai para casa e faz o jantar. Contudo, eu acho que as mulheres que ficam em casa o dia todo também vão à casa das amigas conversar.

Menino 2: Muitas mães são solitárias; os maridos vão para o trabalho e elas ficam em casa cuidando das crianças. As que tentam conseguir um emprego, muitas vezes não conseguem encontrar. Assim, acabam fazendo faxina nas casas duas ou três vezes por semana.

Não obstante, apesar de os meninos reconhecerem que a situação das mulheres na comunidade é pior do que a dos homens, eles consideram naturais as diferenças entre os papéis dos homens e das mulheres na família, na sociedade, papéis esses que reproduzem valores tradicionais e patriarcais nas relações de gênero. Os meninos argumentam que é presumido – ou que assim lhes foi dito – que são os homens que devem trabalhar fora de casa e serem os responsáveis pela família. Isso é interessante porque os meninos

sabem e afirmam que é a mulher quem trabalha mais na comunidade. Contudo, eles ainda mencionam os homens como sendo os que deveriam prover o sustento de toda a família, e eles referem a si mesmos e a outros parentes e amigos na comunidade como os que se tornam prejudicados como os que “têm” de assumir a função de provedores. Eles afirmam que muitos meninos da comunidade tiveram de deixar a escola a fim de ajudar a família porque os pais estão desempregados. Ainda, os meninos parecem culpar homens e mulheres por terem bebês demais. Os meninos acreditam que é irresponsabilidade dos pais e das mães terem filhos e filhas quando sabem que não possuem condições para sustentá-los. Na opinião dos meninos, em geral os homens saem com as mulheres apenas para se divertir; eles não gostam delas e não estão comprometidos com elas. As mulheres também querem se divertir e na maior parte do tempo parecem ignorar que depois os homens irão embora. Nesse caso, para os meninos “divertir-se” tem uma conotação sexual, isto é, os homens saem com as mulheres para manter relações sexuais. Alguns comentários de meninos ilustram essas idéias:

Menino 1: Eu acho que no lar há muito mais responsabilidade para o homem; ele tem que sair de casa diariamente e trabalhar enquanto as mulheres só ficam em casa fazendo as tarefas e cozinhando. O homem tem que parar de estudar para poder sustentar a família. Meu primo teve que parar de estudar porque os seus pais não têm emprego e ele teve que parar e conseguir dinheiro para a família. Mas as mulheres não, elas não precisam parar de ir à escola para trabalhar; elas têm uma chance de continuar. Se as meninas ficam grávidas, elas não podem escapar porque o bebê está dentro delas. Nessa situação, a menina tem muita responsabilidade.

Menino 2: Acho que é irresponsável dos pais, se sabem que não têm o dinheiro para sustentar a criança, ou do pai que sabe que não quer uma esposa, mas somente alguém para divertir. Assim, a mulher acaba ficando sozinha em casa.

Conforme os meninos, as mulheres deveriam ficar em casa fazendo as tarefas domésticas e cuidando das crianças, mesmo que algumas delas conversem com as vizinhas em vez de fazer esses trabalhos. Assim, apesar dos meninos estarem conscientes da negligência dos homens em relação ao seu papel na família, eles continuam a considerar que o homem deve atuar na esfera pública e que as mulheres são as responsáveis pelas atividades domésticas. E mais, em relação aos papéis de mães e pais, os meninos

afirmam que é responsabilidade das mulheres, mais do que dos homens, educar as crianças e cuidar do seu comportamento. Entretanto, mais adiante, os meninos mudam de opinião e explicam que ambos, pai e mãe, deveriam ser quem fala com as crianças, controlando e explicando-lhes que comportamentos devem ter e ensinando-lhes a respeitar as pessoas. Porém, novamente os meninos se contradizem em relação aos papéis da mãe e do pai descrevendo certos estereótipos acerca da divisão de gênero no trabalho, dizendo que quando algo acontece às crianças, tal como viver nas ruas, fumar maconha, roubar ou beber, isso tudo é culpa da mãe. Conforme os meninos, nesses casos, as mães são negligentes por não manterem as crianças no lar, por lhes darem liberdade excessiva e por lhes permitirem voltar tarde para casa. Os meninos não compreendem por que as mães não batem nas crianças quando ocorre esse tipo de situação porque, sob o ponto de vista deles, se as mães educarem as crianças quando forem bem pequenas, elas aprenderão a respeitar as pessoas e não apresentarão atitudes más quando maiores. Os meninos também mencionam determinados casos nos quais algumas crianças, especialmente meninos, atacam suas mães, o que mostra que não são pessoas educadas. Contudo, os meninos dizem que há algumas mulheres que também são pessoas más, citando inclusive algumas que costumam beber cachaça. Como diz um menino:

Quando isso acontece (drogas e álcool), eu acho que é culpa dos pais; eles deixam que seus filhos abusem e não prestam atenção neles. E depois que isso acontece, os pais não podem só querer que os filhos fiquem em casa porque isso não funciona. Algumas crianças que são novas amaldiçoam suas mães e batem nelas também, e isso é porque os pais não lhes ensinaram a respeitar. Fora da escola há muitas pessoas que fumam erva: meninas e mulheres velhas. Há mulheres que são traficantes de droga. Não há diferença entre os homens e as mulheres; todos são iguais. Eu acho que há mulheres que saem para se embeddar.

Em contraste, as meninas não atribuem às mulheres papéis específicos na família; tampouco as julgam por não assumirem todas as funções na esfera doméstica. As meninas reconhecem que as mulheres ocupam uma posição desigual em comparação com os homens e que elas sofrem muita discriminação. As meninas não aprovam a atitude de algumas mulheres de aceitar a discriminação ou de tolerar alguns comportamentos masculinos, tais como não ajudar nas tarefas domésticas ou nos cuidados das crianças ou bater nas esposas. As meninas discutem algumas de suas experiências relativas a essas condições da mulher, especialmente as experiências com suas mães e pais. Há alguns casos nos quais, de acordo

com as meninas, o pai somente pára de bater na mãe devido à interferência e às ameaças de um irmão mais velho. Algumas das experiências e desapontamentos dessas meninas com as mulheres e as mães são descritas:

Menina 1: Eu não acho agradável ser mulher porque a maioria delas está cheia de filhos e provavelmente tem maridos que bebem e fazem coisas assim. Em casa, meu pai bebe e agora está procurando emprego. Ele não é uma má pessoa. Ele é legal. Minha mãe trabalha como empregada numa casa; a vida dela não é de todo má. Eu acho que a mulher trabalha mais duro do que o homem porque as mulheres têm que sustentar suas crianças e o marido. Muitas vezes o marido trabalha, mas gasta todo o seu dinheiro com cerveja e se divertindo com outras mulheres. Mas em geral eu acho que a vida que as mulheres têm aqui é só um pouco boa.

Menina 2: Na minha casa é um pouco diferente; meu pai é que andava por aí e não respeitava a minha mãe, mas minha mãe não o largava. Ele batia na minha mãe e sempre bebia muito; ele gastava todo o dinheiro em cerveja. Mas isso tudo mudou um dia. Aquela noite, ele tinha bebido muito e bateu no olho da minha mãe e meu irmão se levantou e começou a gritar com ele e disse para ele que iria bater nele se ele não parasse. Nós todos choramos naquela noite, até o meu irmão, mas depois daquela noite tudo ficou melhor. Meu pai não bate mais na minha mãe e não bebe mais tanto. Agora ele é um pai porque antes ele não era um pai. Se ele faz algo errado, minha mãe pode controlá-lo e meu irmão também. Agora é minha mãe que sai, mas meu pai também sai. Eu disse para ela deixá-lo, mas ela não quer porque o ama. Ele ainda bebe, sabe, mas agora ele nem pensa em tocar em nós. Eu acho que ele fica mais calmo quando está um pouco bêbedo do que quando está mais sóbrio.

Menina 3: Eu acho que as mulheres trabalham muito mais do que os homens. Minha tia trabalha e carrega volume pesados, e atualmente está trabalhando em construção. Mas os homens raramente lavam a louça. Os homens são realmente preguiçosos; eu não vejo nenhum deles trabalhando. Eu só vejo as mulheres fazendo todo o trabalho pesado e os homens não fazendo nada e além disso há uma porção de mães solteiras aqui e elas fazem todo o trabalho. Por exemplo, meu irmão não trabalha e não estuda. As mulheres fazem o que têm de fazer e fazem também o que o pai deveria fazer.

Os comentários das meninas, contudo, mostram algumas contradições em relação às questões de gênero, sociais, culturais e sexuais, nas quais as meninas não só reproduzem aspectos da ideologia dominante e dos valores patriarcais, mas também mostram algumas das resistências das mulheres às posições de poder e dominação dos homens. Aqui é importante destacar pontos, tais como a falta de autocontrole da mulher relacionada com a sexualidade, promiscuidade e adultério como sendo o que as meninas afirmam constituir grandes problemas nas relações entre homens e mulheres. Ainda, de acordo com as meninas, esses aspectos são a origem das diferenças principais entre homens e mulheres e da discriminação social e sexual com as mulheres. E, segundo as meninas, são esses aspectos que dão à mulher uma posição submissa na relação com o homem em sua comunidade. Uma menina discute esses tópicos no seu relato:

Perto da minha casa, tanto os homens quanto as mulheres trabalham, mas não todos eles. Deixa eu dar um exemplo. Minha tia tem sete crianças e trabalha e o marido dela não trabalha. A única coisa que ele faz é gritar com ela e dizer-lhe o que fazer. E ela fica com ele porque gosta dele. Minha tia mais velha tem três crianças; cada uma delas tem um pai diferente porque para ela um homem não é suficiente e, por isso, meu tio se divorciou dela. Então ela foi dormir com o sobrinho do meu tio e meu tio não sabia o que fazer porque em vez de tomar conta das crianças, ela saía e dormia por aí. Todo o mundo sabe disso e, por isso, muitas pessoas não respeitam o meu tio. Assim, eu acho que é importante que as mulheres respeitem os maridos e vice-versa. Nós somos todos iguais e, portanto, eu acho que as mulheres deveriam também trabalhar e os homens deveriam ajudar na casa. Mas os homens são muito teimosos. Eles não acham que deveriam mudar. Eles acham que as mulheres são para cozinhar e fazer todas as outras tarefas femininas.

Embora todas as situações mencionadas pelas meninas mostrem uma certa submissão e passividade das mulheres em relação aos homens, as meninas também mencionam alguns casos nos quais as mulheres demonstram reações a suas condições de opressão. Mas as meninas ainda citam que na maioria das situações são as mulheres que trabalham e os homens, além de serem agressivos com elas, só ficam em casa bebendo ou vagando à-toa, mesmo admitindo que na vila algumas mulheres que cuidem das crianças e fiquem dormindo em casa. Alguns dos homens que as meninas conhecem, inclusive o pai de uma das meninas, mantêm relações extraconjugais. Em geral, as mulheres sabem disso mas parecem não se importar, fato este que enfurece algumas meninas. Contudo, é importante

dizer que, subjacente a essa atitude de “não ligar”, há significados sociais e culturais específicos que é necessário compreender.

Essa questão relacionada a fidelidade conjugal, parece ser diferente para as mulheres de níveis sócio-econômicos mais baixos. A reprodução de certos valores sociais e morais da família é às vezes mais explícita nessa classe social do que nos níveis sócio-econômicos médio e alto. O fato de ser uma mulher casada, ficar em casa, apesar dos problemas no relacionamento com o marido, e exibir uma submissão e passividade feminina pode ser muito importante. Não se importar pode não estar significando que as mulheres não expressam abertamente sua revolta, mas que sua desforra pode aparecer em diferentes maneiras, tais como enganar os maridos. Tentarei discutir essas questões de forma mais sucinta.

As meninas justificam a atitude das mulheres de aceitar a traição e os maus-tratos dos homens como sendo fruto da falta de educação das mulheres. As meninas acham que uma das principais razões por que as mulheres aceitam essa situação é que elas não têm conhecimento suficiente para discernir essas atitudes masculinas e obter mais informações e poder para controlar a si mesmas em suas relações com os homens. Para as meninas, o fato de que a maioria das mulheres é originária do interior e não freqüentou a escola por muito tempo, faz com que sejam tolas e ingênuas. Quando as meninas falam da falta de autocontrole das mulheres, elas estão mencionando diretamente o seu comportamento sexual. As meninas explicam que algumas mulheres quando estão sexualmente excitadas não conseguem resistir ou controlar-se. Sob o ponto de vista das meninas, as mulheres têm consciência da possibilidade de gravidez, de suas precárias condições sociais e econômicas e da falta de comprometimento dos homens. Contudo, essa consciência não é suficientemente forte. Após acontecerem essas coisas, as mulheres podem se queixar muito de sua situação difícil, reprovando-se e sentindo-se culpadas pelo que fizeram; mas, na opinião das meninas, é muito tarde então. Esses tópicos são bem explicados por algumas meninas:

Menina 1: Há algumas pessoas (mulheres) onde eu vivo, bem não exatamente onde eu vivo mas a gente ouve falar por aí. Elas dizem que é bom ter excitação na vida, e elas vão em frente e fazem sexo sem preservativo e depois aparecem grávidas. E há algumas mulheres que sabem se controlar. As que não têm controle (mesmo que só não tenham um pouco) vão em frente e fazem coisas e sabem que não deviam ter feito. Quando elas ficam grávidas, elas começam a falar em como sua decisão foi estúpida porque não têm dinheiro suficiente ou não têm

emprego. É como se elas estivessem na lua e quando voltam para a terra, elas acordam e percebem a estupidez que fizeram.

Menina 2: A maioria das mulheres... bem, eu acho que elas têm que respeitar mais os maridos. Deixa eu dar o exemplo do meu tio. A mulher dele teve a coragem de sair com o sobrinho dele. Todo o mundo sabia e contava para ele, mas ele não escutava e não queria ver. Minha mãe estava sempre discutindo com ela por causa disso, dizendo que ela tinha que respeitar mais o marido e isso tudo. Um dia ela simplesmente levantou e foi embora com as coisas dele e agora ele está vivendo conosco.

Menina 3: É difícil ser mulher em nossa comunidade. Há mulheres que são esposa de traficantes de drogas; outras são muito presunçosas e acham que são melhores que as demais. Há um grupo de mulheres que pensa que a mulher é pedante porque vive numa casa melhor. Há algumas mulheres que são mais “barra pesada” do que os homens. Há homens que traem e há mulheres que traem.

Além dessas atitudes das mulheres, as meninas trazem outras questões relacionadas ao adultério, dizendo que não são somente os homens que adotam esse comportamento. Algumas mulheres também cometem adultério. Aqui é importante mencionar que, enquanto as meninas falam sobre as mulheres que adotam tal comportamento, ao mesmo tempo elas também apresentam opiniões sobre relações de gênero, papéis da mulher na família e na sociedade, e valores morais e sociais em relação à sexualidade que expressa a reprodução de valores conservadores, tradicionais e patriarcais. Não obstante, as afirmações dessas meninas sobre as situações em que as mulheres traem os homens também mostram um modo como as mulheres resistem e reagem contra comportamentos de exploração e dominação dos homens. Essa análise é sugerida pelas meninas quando referem-se a suas próprias reações à traição nas relações românticas com seus namorados. As meninas argumentam que elas traem seus namorados porque não são tolas e ingênuas como suas mães ou outras mulheres da comunidade.

Neste ponto é muito importante refletir sobre as contradições que aparecem nos comentários das meninas sobre o comportamento moral e social das mulheres. Ao mesmo tempo que as meninas parecem não aprovar e condenar as mulheres que traem seus maridos ou reprovar a falta de autocontrole das mulheres em relação aos seus desejos sexuais, elas também

dizem que as mulheres não deveriam aceitar ser criticadas pelos homens. As meninas enfatizam que percebem claramente que os homens pensam que são superiores e que possuem maior poder social do que as mulheres o que demonstra sua atitude de machismo. Assim, as meninas compreendem que é difícil para as mulheres reagirem contra a postura masculina porque as mulheres também se sentem inferiores aos homens ou sentem que os homens possuem mais força do que as mulheres.

As meninas também fazem associações entre o corpo dos homens e das mulheres. Enquanto mencionam que o corpo do homem é mais forte e, desse modo, lhes concede mais capacidade para retrucar às mulheres, as meninas referem-se às mulheres como aquelas que estão cansadas de lutar ou reagir contra esses tipos de opressão. Na opinião das meninas, os homens sabem que o corpo das mulheres é diferente, o que significa um corpo mais fraco e mais sensível. Mas as meninas afirmam que as mulheres, em geral, deveriam enfrentar os homens ou lutar contra eles. Elas, as mulheres, não deveriam aceitar que os homens tentassem colocá-las em situação de inferioridade. Além disso, quando as meninas se referem a essa possibilidade de igualdade física e social entre homens e mulheres, elas também mencionam alguns tópicos raciais e psicológicos. As meninas abordam a idéia de solidariedade, dizendo que não importa se os homens tiram vantagem das mulheres pelo poder social e físico porque partilham as mesmas condições, e os sentimentos que essas condições lhes dão são mais importantes do que as diferenças de gênero e de raça. A compreensão desses sentimentos de solidariedade precisam ser compreendidos dentro da dimensão histórica da ideologia sobre a falsa democracia racial<sup>1</sup>, a qual está profundamente enraizada na sociedade brasileira e que tem reforçado a discriminação nas relações de gênero e raça e a impotência que as mulheres enfrentam em sua vida diária. Uma menina refere-se a essas questões dizendo:

Eu sinto que os meninos criticam muito as mulheres; eles fazem isso porque acham que são melhores do que nós; assim muitas vezes as mulheres sentem-se abandonadas pelos homens. Se tentamos retrucar-lhes, parece que eles têm mais poder porque não conseguimos nos fazer ouvir. Muitas mulheres não dizem nada e eu acho que é porque gostam do fato de os homens estarem sempre gritando com elas. Aqui os homens não mudam. É difícil para eles mudar. Eles acham que as mulheres como nós

---

<sup>1</sup> No Brasil, as diferenças raciais foram disfarçadas no que é chamado de democracia racial. Tal concepção é tão perigosa quanto uma posição abertamente assumida que reproduz desigualdades raciais. Esse tipo de disfarce do racismo pode, de fato, ser mais danoso porque esconde quem o criou e onde foi criado. Pode ser uma produção tanto de sistemas sociais democráticos como de regimes democráticos (Carneiro, 1994).

têm um corpo diferente. Mas eles acham que, por serem homens, eles são mais fortes. Eles fazem as coisas ao seu modo e as mulheres ao seu. Assim, muitos deles pensam que são diferentes mas nós somos todos iguais; a cor e nosso modo de ser não importam. O que realmente importa é o que está dentro de nós, assim todos temos de agir de modo igual.

Os comentários das meninas sobre a vida das mulheres na comunidade demonstram algumas de suas idéias bastante conflituosas e contraditórias. Como argumentei, algumas afirmações mostram que, para as meninas, alguns valores familiares e patriarcais são considerados importantes. Elas julgam e criticam as mulheres que traem seus maridos, as mulheres que querem se divertir e não cuidam de suas crianças e as mulheres que não têm autocontrole de seus sentimentos e desejos sexuais. Em contraste, não concordam com as manifestações de superioridade dos homens em relação às mulheres, com a divisão social do trabalho entre homens e mulheres, ou com as atitudes dos homens que podem desrespeitar social ou sexualmente as mulheres, reivindicando igualdade entre os sexos e nas relações de gênero. Sob o ponto de vista das meninas, mesmo que algumas mulheres gostem de trair os homens ou não se importem de ser traídas pelos maridos e outras simplesmente fiquem em silêncio, muitas delas estão reagindo e tentando mudar suas vidas. Como diz Campbell (1973, p. 77), “não há valores mais profundamente enraizados do que os que definem masculinidade e feminilidade”. As meninas, portanto, atacam essa realidade feminina mas não sem mostrar seus próprios conflitos que também estão sendo engendrados nessa realidade patriarcal e psicossocial dominante, como a que mostram quando discutem a realidade feminina e a qual se manifesta nas relações românticas entre elas e os meninos<sup>2</sup>.

A luta das meninas para adquirir uma situação diferente da de suas mães e da de outras mulheres na comunidade pode ser percebida através de suas ações, apesar de essas ações não refletirem em um movimento feminista mais amplo. As meninas de baixo nível sócio-econômico ou das favelas expressam o desejo de perseguir espaços sociais e organizar-se para promover transformações econômicas, sexuais e sociais em suas vidas, mostrando que a construção de suas identidades está, de diversas maneiras, inserida em um processo de conscientização acerca das relações sociais de gênero. Já em relação aos meninos, devido às condições econômicas e sociais de privação de suas mães, alguns deles demonstram preocupação acerca dos estereótipos de gênero e das relações desiguais entre gêneros e

---

<sup>2</sup> Exemplo desse tipo de conflito pode ser percebido no relacionamento entre meninos e meninas, como no “ficar”. As meninas comentam que embora tenham namorados, elas costumam “ficar” com outros rapazes como uma maneira de mostrarem que não são ingênuas ou bobas como suas mães e outras mulheres da vila.

sexos. Mesmo assim, ainda participam de comportamentos discriminatórios de gênero com as meninas, tais como sexismo verbal e físico, os quais costumam intimidar as meninas. Essas manifestações de sexismo dos meninos, como afirma Francis (1997, p. 528), mostram uma expressão de manutenção da categoria de gênero empregada para delinear a identidade de gênero, bem como um método de se situar (ou serem situados) nas relações de poder.

## **Bibliografia**

- Barker, G. and Loewenstein, I. (1997) **Where the Boys Are: Attitudes related to Masculinity, Fatherhood, and Violence Toward Women Among Low-Income Adolescent and Young Adult in Rio de Janeiro, Brazil.** Youth & Society, vol. 29, No. 2, Dec, pp. 167-196.
- Campbell, K. (1973) **The Rhetoric of Women's Liberation:** Na Oxyoron. Quarterly Journal of Speech, Vol. 59 pp. 74-86.
- Carneiro, M. L. T. (1994) **O Racismo na História do Brasil: Mito e Realidade.** São Paulo: Ática.
- Da Matta, R. (1995) **On The Brazilian Urban Poor: An Anthropological Report.** Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Francis, B. (1997) **Discussing Discrimination Children's Construction of Sexism Between Pupils in Primary School.** British Journal of Sociology of Education. Vol. 18, No. 4, pp. 519-532.
- Fraser, N. (1989) **Unruly Practices.** Minneapolis: University of Minnesota Press.

# Questões axiológicas da apropriação-objetivação do conhecimento no trabalho educativo

*Betty Antunes de Oliveira\**

---

## **Resumo**

Análise da relação entre valoração e conhecimento no trabalho educativo, tomando-se como referência teórica as vinculações entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, dentro da concepção histórico-social marxiana. A compreensão das implicações dessas vinculações na relação entre valoração e conhecimento no trabalho educativo é imprescindível para o processo de formação do educador/pesquisador com o objetivo ético-político de contribuir, dentro da especificidade desta sua prática, para a transformação da realidade social. Esse enfoque exige a compreensão da relação recíproca entre teoria e prática educacionais numa unidade de dois pólos distintos mas complementares no pensar e agir do educador/pesquisador, tanto no nível do cotidiano como do não-cotidiano.

**Palavras-chave:** Valor e Educação; Valoração e Conhecimento; Alienação e Trabalho Educativo; Ética e Educação

## **Abstract**

Analyse of the relationship between valuation and knowledge in educational work, having as theoretical basis the bindings between ethic, theory of quotidian life and theory of alienation, within the historical-social conception (Marx). The comprehension of the consequences of these bindings for the relationship between valuation and knowledge in the educational work is indispensable for the process of formation of educator/researcher with the purpose to contribute, in the specific limits of the educative work, for the transformation of social reality. This perspective requires the comprehension of the reciprocal relationship between educational theory and practice in a unit of two poles, which are distinct but complementary in the thinking and acting of the educator/researcher, both in the level of quotidian and non-quotidian.

**Keywords:** value and education; valuation and knowledge; alienation and educational work; ethic and education

---

\* E-mail: [betinha@oliveira.com](mailto:betinha@oliveira.com)

## 1. Introduzindo a questão

As questões do valor, do conhecimento, da ética, da alienação e da vida cotidiana e suas implicações no trabalho educativo<sup>1</sup> estiveram, de certa forma, sempre presentes nas discussões realizadas durante os dez anos de existência do Grupo de Pesquisa do qual fui coordenadora, na Universidade Federal de S.Carlos. Digo “de uma certa forma” porque tais discussões (que surgiam no nível do vir-a-ser da cotidianidade das atividades de pesquisa) ficavam, num primeiro momento, reduzidas aos limites dos problemas específicos que enfrentávamos, fossem eles relativos a questões interpessoais entre os membros do Grupo, fossem entre estes e os responsáveis pelos órgãos administrativos da Universidade ou mesmo das entidades financiadoras (com os quais o Grupo mantinha contato), ou ainda fossem aqueles problemas surgidos por conflitos pessoais específicos da vida de cada membro do Grupo, motivados por algum tipo de choque com o próprio objetivo que proclamava querer alcançar com sua pesquisa, o qual lhe tinha levado a participar do Grupo de Pesquisa.

Foi interessante e ao mesmo tempo preocupante constatar, através do contato que tínhamos com outros grupos de pesquisa, que tais fenômenos - que obstaculizavam o trabalho do Grupo - não se constituíam em problemas específicos nossos, mas sim em problemas muito comuns entre grupos de trabalhos de educadores de modo geral.

Esses fenômenos acirravam-se de forma mais intensa no nosso Grupo (como em raros outros), pelo tipo de comprometimento de nossas pesquisas com as transformações sociais e, conseqüentemente, com a transformação do próprio indivíduo que pretende transformar a realidade onde está inserido. Ou seja, tínhamos como um de nossos pressupostos que para a concretização de uma prática educacional (incluindo-se aí a pesquisa) que contribua, dentro de sua especificidade, para a busca da superação das relações sociais de dominação vigentes, a teoria assumida como fundamentação dessa prática é aquela que não só esclarece o desenvolvimento histórico-social da realidade humana, isto é, uma teoria enquanto **conhecimento** do ser da realidade social mas, ao mesmo tempo, uma teoria enquanto **orientação constante da prática a ser concretizada nessa realidade que se quer ver transformada**, fosse essa realidade considerada na sua forma mais ampla da prática social, fosse ela na especificidade do campo educacional, como ainda na singularidade da realidade pessoal de cada membro do Grupo. Uma teoria, portanto, que tem

---

<sup>1</sup> Assumimos a concepção de trabalho educativo de SAVIANI (1991:p.21): “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Vide nota 4.

a função de uma orientação ética, onde o **conhecimento** da realidade, pelo indivíduo, está necessariamente comprometido com o agir e o pensar sobre a realidade em que atua, tendo em vista a **transformação** dessa realidade (incluindo-se aí a si mesmo), na busca da construção de uma sociedade que realmente possibilite as condições indispensáveis para a concretização dos **valores** máximos que constituem a humanização do homem, compreendendo-se este enquanto ser histórico-social. Desse modo, ao conhecer a realidade para transformá-la, o sujeito que atua transforma-se a si mesmo.

Assim, quando afirmávamos a necessidade de concretizar uma praxis<sup>2</sup> pedagógica crítica e conseqüente, com base numa determinada teoria comprometida com as transformações sociais, estávamos acenando para um posicionamento ético-político (para utilizar as palavras de GRAMSCI, 1978), embora sem perceber, de imediato, a necessidade de tomar tais questões como objetos específicos de estudo. Com a continuidade, fomos verificando a necessidade premente de desenvolver estudos teóricos específicos (o que começou a ser feito ainda durante a existência do Grupo e continua até hoje através das pesquisas de seus membros nas universidades em que atuam) sobre os fenômenos que vivenciávamos e que continuamos a vivenciar, tomando nosso próprio cotidiano (o de então e o atual) como objeto de nossas análises e buscando autores que, de uma forma ou de outra, apresentassem subsídios para tais estudos.

Sentíamos, portanto, uma necessidade urgente e decisiva de superar um determinado problema que continua desafiando, cada vez mais, o trabalho daqueles que buscam atuar, o mais criticamente possível, no campo da educação. Trata-se do seguinte:

- o agir e o pensar de educadores/pesquisadores que se propõem concretizar uma proposta educacional transformadora têm esbarrado em inúmeros obstáculos que vêm impedindo uma prática condizente com a teoria que pretendem concretizar. Um desses obstáculos refere-se ao próprio modo não só como, por que e para que o **conhecimento** da realidade vem sendo apropriado pelo educador/pesquisador (em formação e “em exercício”) e como passa a transmiti-lo na sua prática pedagógica, mas também como vem sendo considerado e utilizado no momento de análise de suas pesquisas e de seu próprio aperfeiçoamento enquanto educador/pesquisador. A ausência de um estudo que esclareça como os mecanismos alienantes (que integram a vida cotidiana dentro da sociedade de classes e se expandem para as atividades do não cotidiano) conferem significado e sentido a determinados códigos de valores no trabalho

---

<sup>2</sup> O conceito de “praxis” aqui utilizado é aquele apresentado por VÁSQUEZ (1969)

educativo<sup>3</sup> e na pesquisa deste trabalho, tem feito com que a prática educativa e de pesquisa desse educador/pesquisador inviabilize a concretização de sua própria proposta teórica comprometida com o propósito de contribuir, dentro da especificidade do trabalho educativo, para o objetivo ético-político de **transformação** das estruturas sociais que visa a construção de uma sociedade justa e igualitária.

## 2. Algumas considerações teóricas e os objetivos da pesquisa

A análise desse problema, acima enunciado, exige um contínuo aprofundamento teórico (dentro de um nível cada vez maior de sistematicidade e rigorosidade) de uma bibliografia que dê conta da vinculação entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, nas suas múltiplas e complexas relações entre si e a interrelação dessa tríade com a relação entre conhecimento e valoração tanto no trabalho educativo como na pesquisa sobre esse trabalho. Foi a busca desses elementos teóricos para o enfrentamento da problemática que vivenciávamos (qual seja, a dicotomia entre a teoria que deveria estar orientando a cotidianidade do nosso pensar e agir e a concretização desse pensar e agir no dia-a-dia das atividades de pesquisa e das experiências de ensino que realizávamos, necessárias a essas pesquisas), que nos conduziram aos escritos da Escola de Budapest, relativos ao período onde a referência maior desses estudos foi a reflexão filosófica desenvolvida pelo Velho LUKÁCS. Encontramos também ricos subsídios em GRAMSCI, VIGOTSKI, LEONTIEV, entre outros autores. Naturalmente que tais estudos nos obrigaram a ir também direto à matriz teórica de todos esses autores – MARX.

---

<sup>3</sup>Está subjacente a essa concepção de trabalho educativo a categoria “trabalho”, que, nos *Manuscritos de 1844*, foi chamado por MARX de “atividade vital” humana (*menschliche Lebenstätigkeit*) entendida como “o metabolismo entre homem e natureza” (para usar das palavras de MARX, n<sup>o</sup> *Capital*). Ou seja, o trabalho é a atividade mediadora que, numa relação dialética de apropriação e objetivação, vai desenvolvendo, no homem que o concretiza, habilidades e capacidades adequadas para a satisfação de suas necessidades, as quais sendo satisfeitas criam cada vez mais novas necessidades, tornando-o assim um ser cada vez mais universal. É exatamente esse vir-a-ser do trabalho que satisfaz necessidades e, ao mesmo tempo, cria novas necessidades, que gera o fenômeno do “recuo das barreiras biológicas” ressaltado por MARX e muito utilizado por LUKÁCS e outros autores, tornando o homem cada vez mais livre dessas barreiras. Considerando-se o trabalho na sua dimensão ontológica, o seu produto é uma objetivação genérica, isto é, uma objetivação do gênero humano (objetivas e subjetivas), enquanto elemento ineliminável do ser do homem. O conjunto dessas objetivações, criadas histórica e socialmente, constituem a “essência humana”. É o conceito filosófico de “trabalho” em MARX, conforme a leitura da Escola de Budapest (vide MARKUS, 1974a e b), de GRAMSCI (1978) e de LEONTIEV (1978). É preciso, porém, ressaltar que esse processo ontológico não se dá abstratamente, mas tem sido realizado historicamente dentro da divisão social do trabalho e da propriedade privada, isto é, dentro da “pré-história da humanidade” (como diz MARX em vários de seus escritos, como no seu *Prefácio* 1859), o que quer dizer dentro das relações alienadas e alienantes de produção. O trabalho aí torna-se “trabalho alienado”, isto é, uma atividade constritiva, externa, que unilateraliza e deforma o homem singular, uma atividade que só tem “a aparência de atividade”(MARX).

Partiu-se da concepção de que o **conhecimento humano** é um produto histórico-social - uma objetivação humana - e, embora sirva, no momento de seu surgimento, a necessidades condicionadas por **valores** vigentes nas circunstâncias históricas determinadas, sua função e significado não se restringem a elas (isto é, a tais circunstâncias), pois ao ser criado torna-se parte integrante do patrimônio do gênero humano e, enquanto tal, pode vir a ser reapropriado e reelaborado para servir a um "dever-ser" diferente e até contrário ao contexto no qual surgiu. Com isso quer-se salientar dois aspectos de um mesmo fenômeno: primeiro, o processo de produção, utilização e desenvolvimento desse **conhecimento** está sempre dirigido por certos fins que servem, em princípio, a determinados **valores**, sejam estes determinantes (os valores econômicos<sup>4</sup>) ou os demais valores daí decorrentes; segundo, na medida em que o **conhecimento** é produzido, tornando-se o resultado de uma atuação humana intencional (ou não), sua existência passa a "independe" da existência do seu produtor e do contexto em que foi produzido, constituindo-se numa objetivação humana, como parte integrante daquele citado patrimônio, tornando-se em si mesmo um **valor**. A existência de uma objetivação humana, porém, não garante, *per se*, uma concretização humanizadora desse **valor**. Cabe ao sujeito a tarefa intransferível de **colocar fins em função de uma determinada escolha de valores o que depende de um posicionamento ético-político**. Há que se considerar, porém, que o processo de alienação inerente às relações sociais de produção que servem ao capital, permeia todas as esferas da vida humana, seja a vida cotidiana ou a vida não cotidiana, incluindo-se aí o ato do sujeito "colocar fins e determinar valores", pois pode ocorrer aí, também, a escolha de *interesses* no lugar da escolha de *valores*.

Assim, a concepção de conhecimento entendido como uma objetivação humana e, enquanto tal, um produto histórico-social, precisa estar sendo considerada numa vinculação indissociável com o valor e com um posicionamento ético frente ao processo contraditório da alienação que caracteriza a nossa sociedade de classes. Dizemos "uma vinculação indissociável" porque entendemos que o ato de valorar subentende, necessariamente, a busca constante da humanização do homem. Em conseqüência disso, na sociedade atual, isso se constitui para alguns numa constante luta ético-política pela transformação dessa sociedade que está fundamentada na divisão social do trabalho.

Dizendo de outro modo: o **conhecimento** já é um valor em si mesmo, mas como este fato apesar de imprescindível não é suficiente, é

---

<sup>4</sup> Note-se que, com a divisão social do trabalho, esses valores econômicos tornam-se, na verdade, em "interesses econômicos", pois servem à acumulação do capital.

preciso considerar que a apropriação e objetivação do **conhecimento** pelo indivíduo só se torna um processo intencionalmente humanizador se orientado consciente e conseqüentemente por um sujeito comprometido com determinados valores, eticamente compromissados com a humanização do homem e a construção de uma sociedade igualitária. A não consideração consciente e conseqüente desse posicionamento ético-político na formação de educadores/pesquisadores tem gerado uma certa secundarização dessa questão ético-axiológica no processo de apropriação, transmissão e utilização do **conhecimento** humano no desenvolvimento das propostas pedagógicas (e em suas pesquisas) que pretendem contribuir, dentro de sua especificidade, para a **transformação** da realidade alienada e alienante das relações sociais de dominação.

Entendemos que a concepção histórico-social do homem que fundamenta os escritos dos autores, anteriormente mencionados, que serviram de referencial teórico para a pesquisa realizada, possibilita a compreensão clara e inequívoca da vida cotidiana e da não cotidiana enquanto partes integrantes de uma totalidade social, totalidade essa onde, contraditoriamente, dentro das relações sociais de alienação (própria da divisão social do trabalho que caracteriza a sociedade hodierna) se dá o processo de humanização do gênero humano, enquanto uma realidade ontológica ineliminável, embora à custa da maioria dos indivíduos singulares (cf. MARX, 1983, p.549).

Desse modo, a substancialidade da vida cotidiana só se torna claramente compreensível quando se leva em consideração a teoria da alienação e a questão ética imanente à proposta de superação das relações de dominação que têm servido à divisão social do trabalho e, portanto, à alienação do ser do homem. Entendemos que quando se estuda a teoria da vida cotidiana sem considerar aí a teoria da alienação e a questão da ética, apresenta-se uma análise meramente empirista da vida cotidiana. Quando se analisa somente a teoria da alienação e não se analisa como a alienação se dá na vida cotidiana e, conseqüentemente, nem se identifica a ética que deveria estar aí sendo considerada, tem-se uma teoria da alienação que gera o imobilismo. Por sua vez, a ética se torna idealista quando não se analisa como, dentro de um processo contraditório, se dá concretamente nas esferas da vida cotidiana e da vida não cotidiana (determinadas pelas relações sociais alienadas) a possibilidade de apropriação de valores já existentes que contribuem para um agir que supere a própria realidade social alienada que condiciona essas esferas.

Em suma: esses escritos fornecem subsídios para compreender-se a vinculação dinâmica entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, com base na qual se pode fundamentar a relação entre

conhecimento e valorização no trabalho educativo. Este foi o objetivo específico da pesquisa realizada. Tal objetivo esteve diretamente ligado a um objetivo mais amplo que tem orientado nossas pesquisas, qual seja: compreender as relações entre teoria e prática e entre pensar e agir no trabalho educativo.

Consideramos que esse objetivo adquire maior significado pelo fato de situar-nos, como já foi dito, entre os educadores que pretendem fazer de sua atuação pedagógica uma contribuição para a transformação da sociedade, na direção da superação das relações sociais alienadas que caracterizam a estrutura social capitalista. Assim, a relação dinâmica **conhecimento-transformação** (dirigida por um posicionamento ético-político), é um pressuposto básico de toda nossa trajetória. Isso implica, necessariamente, em assumir o homem enquanto um produto histórico-social e, como tal, um ser ativo, um ser que pode conhecer sua realidade para interferir consciente e conseqüentemente nela, dentro das circunstâncias históricas dadas e, enquanto tal, um ser que, ao transformar a realidade na qual atua, transforma-se a si mesmo, um “ser que dá respostas” (para usar as palavras de LUKÁCS, 1986. Vide também KOFLER, org., 1969). Nessa perspectiva, tentar compreender as relações entre teoria e prática, entre pensar e agir, equívale a tentar compreender as relações entre o compromisso ético-político e a realização do trabalho educativo nas condições histórico-concretas da educação brasileira.

Com essa trajetória temos procurado contribuir para um trabalho mais amplo (que vem sendo feito por um conjunto de educadores) de elaboração de uma Teoria da Educação fundamentada na concepção histórico-social do gênero humano, uma teoria, portanto, intimamente compromissada com uma prática pedagógica que contribua (considerando-se essa contribuição dentro dos limites da especificidade da educação) para aquela transformação desejada.

A pesquisa realizada, portanto, é de natureza teórica; não “teórica” no sentido meramente “especulativo” e/ou “escolástico” que o termo muitas vezes induz, mas “teórica” enquanto um dos pólos indissociáveis de um trabalho educativo que tem a perspectiva de tornar-se **praxis**, isto é, um trabalho que se constitui, tendencialmente, numa relação entre teoria e prática em função do valor máximo de humanização do homem. Essa teoria, portanto, não se constitui somente numa base teórico-gnoseológica da realidade, mas também um instrumental de orientação e avaliação da prática em realização, e que, a partir dos resultados de avaliação dessa prática, precisa estar constantemente sendo revista e aperfeiçoada. Vários trabalhos do nosso Grupo (dissertações de mestrado, tese de doutorado, livros e artigos) tomaram como fonte de dados os impasses da trajetória que o

Grupo trilhava. Esses foram os dados empíricos que serviram de instigação para a pesquisa da qual tratamos nesse texto.

### **3. A relação conhecimento e valoração no trabalho educativo**

O trabalho educativo é um trabalho que se concretiza especificamente na relação entre homens singulares, entre o educador e o educando, relação esta em que se dá a apropriação e objetivação de determinado conhecimento. No que se refere ao educador, trata-se não só do conhecimento a ser transmitido ao educando – o saber escolar –, mas também do conhecimento de como, por que, para quem e para que transmitir esse saber escolar. No que se refere ao aluno, trata-se do conhecimento a ser apropriado para que possa objetivar-se ainda dentro da escola (como é o caso, mais evidente, da apropriação/objetivação da escrita e da leitura), mas também e, principalmente, para objetivar-se como sujeito dentro da prática social onde está inserido. É um conhecimento indispensável para sua participação na sociedade, sem o qual o indivíduo se torna marginalizado, já que se constitui num ser que, mesmo em sua singularidade, só vive em sociedade e, portanto, é um ser essencialmente social.

Assim, compreendemos que todo ato de educar, o que implica no ato de transmitir-assimilar o conhecimento, pressupõe necessariamente um direcionamento perante valores. Mesmo as tendências pedagógicas que defendem a não-diretividade estão norteadas, quer tenham consciência disso ou não, por uma determinada concepção de homem e, conseqüentemente, de conhecimento, de valor, de liberdade, de consciência, etc. Em outras palavras: a questão do conhecimento e dos valores está diretamente ligada a uma determinada noção de ideal de ser humano. Isso nos remete à discussão sobre a clássica polêmica entre filosofia da essência e filosofia da existência e entre pedagogia da essência e pedagogia da existência<sup>5</sup>.

Dizer que o ato educativo é ineliminavelmente um ato valorativo equívale a dizer que não se educa sem um ideal de ser humano. A questão é: “de que tipo é esse ideal?”. Se esse ideal for um produto do pensamento dissociado da história, então, estamos diante da filosofia da essência e da pedagogia da essência, que cria abstratamente um ideal de homem. A filosofia da existência e a pedagogia da existência, no intuito de superar os limites deste ideal abstrato de homem, criticam a noção de educação daí decorrente e propõem a “educação para a vida” sem, porém, colocar em questão que essa vida se processa dentro de relações sociais de produção

---

<sup>5</sup> Ver DUARTE (1993) que em seu último capítulo faz referência a essa questão. Vide inclusive a referência que o autor faz a livros de SUCHODOLSKI e SAVIANI que também se referem à essa questão.

que determinam sua direção e seu modo de ser. E MARX tinha um ideal de ser humano? A resposta é “não” se entendermos por ideal um modelo de ser humano independente da história real de ser humano, independente dos homens concretos. MARX não considerava essa história como uma mera realização imperfeita de uma essência perfeita existente acima da história, nem considerava essa história como sendo a mera história de homens empíricos. No entanto, podemos dizer que ele tinha um ideal de ser humano, se entendermos por ideal de ser humano, o conceito do *ser humano possível*<sup>6</sup>, o conceito daquilo que o ser humano ainda não é, mas que a história dos seres humanos concretos tornou ontologicamente possível que o ser humano possa vir a ser.

E nós, no presente, podemos nos posicionar frente aos elementos já existentes na realidade e que podem vir a engendrar esse ideal de ser humano possível enquanto um dever-ser, enquanto um ideal que já pode vir a ser realizado historicamente, mesmo ainda dentro das relações de produção que servem à divisão social do trabalho. Melhor explicando: pelo próprio processo contraditório dessa divisão social do trabalho, o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, através do desenvolvimento das forças produtivas (tanto no seu aspecto objetivo, como subjetivo) e do surgimento de pressupostos para o desenvolvimento da individualidade humana, embora (como foi dito anteriormente) à custa da maioria dos indivíduos. Ora, o conhecimento do desenvolvimento das forças produtivas, da individualidade, etc., possibilita o auto-conhecimento do indivíduo. Assim, ao longo de sua vida, as próprias situações criadas pelas relações alienadas e alienantes, bem como o conhecimento adquirido sobre elas e sobre si mesmo, instigam-no a posicionar-se frente às possibilidades<sup>7</sup> de superação dessa alienação, instigam-no a lutar pela realização delas e ser conseqüente até as últimas implicações que daí advêm, construindo, assim, na sua singularidade, o sentido da história de sua vida.

Este processo é, para HELLER (1972,1977,1983), o processo de formação e desenvolvimento da individualidade, ainda dentro da “velha sociedade”(MARX). Nesse sentido, a vida do indivíduo não tem um sentido pré-estabelecido. O sentido da vida do indivíduo vai se estabelecendo a partir das decisões concretas que vão sendo tomadas em cada alternativa concreta que se põe perante a ele e exigem dele um posicionamento e decisões, bem como a responsabilidade pela direção da opção tomada, incluindo-se aí, necessariamente, suas conseqüências. À medida em que

---

<sup>6</sup> Vide nota 4.

<sup>7</sup> MARX chama de *dynamis* (usando um termo aristotélico, que em alemão é traduzido pelo termo *Möglichkeiten* - possibilidades, enquanto *tendências*)

essas decisões e responsabilidades aumentem o leque de possibilidades, isto é, aumentem a explicitação, a concretização de valores, o indivíduo pode tendencialmente buscar a construção de um sentido consciente e conseqüente para a sua vida -die Lebensführung (a direção da vida) de Goethe. Repetindo: na concepção histórico-social do homem, a vida dos indivíduos não tem um sentido pré-estabelecido, mas o indivíduo pode dar um sentido à sua vida tendo como base o conhecimento dessas possibilidades e escolhendo<sup>8</sup> aquelas mais condizentes com o seu posicionamento ético.

Será valiosa a escolha que possibilitar a explicitação maior de valores que assegurem a humanização do homem. Por exemplo, se o trabalho educativo permite a apropriação de saberes e conhecimentos, que uma vez apropriados criam maiores possibilidades de explicitação da vida do indivíduo, maiores possibilidades de alternativas, esse processo é, em si mesmo, um processo de enriquecimento de valor. Dado que o indivíduo se apropria de determinados valores, ele cria a possibilidade de outros novos valores na sua vida, ele cria a possibilidade de objetivar-se de forma mais rica. Essa possibilidade, como diz GRAMSCI (1978:p.47) não é a realidade, mas o fato de que ela surja como *uma* realidade possível, já é, em si mesma um valor. É um processo de aumento das possibilidades do indivíduo, ainda que esse processo em si e por si mesmo, não dê ainda a direção da vida do indivíduo, e nem a assegure, mas ele assegura pré-condições para que o indivíduo possa construir, tendencialmente, esse sentido a partir das possibilidades concretas que vão se estabelecendo.

A escolha de valores que direcionarão o trabalho educativo será tão mais valiosa ainda, quanto mais o educador buscar conduzir consciente e conseqüentemente a explicitação dos valores escolhidos. HELLER (1974:27,28; vide também 1972:4,8) explica que, para MARX, há dois axiomas axiológicos fundamentais:

O valor é tudo que contribui para o enriquecimento para as forças essenciais genéricas [leia-se, do gênero humano – BO], tudo que as promove.(...)O valor supremo é a circunstância em que os indivíduos possam apropriar-se da riqueza específica [leia-se, riqueza genérica, riqueza do gênero humano - B.O].

---

<sup>8</sup> HELLER (1972: p.25) diz claramente: "O caminho desse comportamento é a *escolha* (a decisão), a *concentração de todas as nossas forças na execução da escolha* (ou decisão) e *vinculação consciente* com a situação escolhida e, sobretudo, com suas conseqüências." Em outro livro (1983) a autora reafirma: "A escolha se *revela racional* na medida em que (...) continuar se atuando em correspondência com o valor escolhido (...); em caso contrário, pode-se dizer que a escolha de valor foi "irracional", embora –em minha opinião- essa afirmação não tenha nenhum sentido, já que, nesse caso, *não ocorreu propriamente nenhum ato de escolha de valor*. Não pode valer como escolhido um valor que não cumpre a função de guiar o agir racional com relação ao valor."(grifos da autora)

Nesses dois axiomas básicos de MARX encontra-se a questão da dialética entre objetivação e apropriação. O desenvolvimento da riqueza humana, a riqueza do SER<sup>9</sup>, é o desenvolvimento da objetivação do gênero humano e o segundo axioma é que os indivíduos possam se apropriar dessa riqueza, que os homens possam se apropriar do patrimônio gerado pela história da humanidade, tornando-os “órgãos da sua individualidade” (MARX).

Voltando ao caso: a concepção de *ser humano possível*, da qual tratamos na presente pesquisa, procura superar tanto a pedagogia da essência que postula um ideal abstrato de homem, quanto a pedagogia da existência que não ultrapassa os limites da visão do homem empírico que vive dentro da sociedade burguesa. Tal concepção de *ser humano possível* leva em consideração o próprio processo histórico-social de objetivação do homem e valora aquilo que contribui para sua humanização. Em outras palavras: assumir essa concepção como base filosófica do trabalho educativo implica na escolha explícita de determinados valores - aqueles que humanizam o homem, já que nem todas as objetivações humanas humanizam o homem. Bem ao contrário! Dissemos anteriormente que consideramos como valor toda objetivação que contribua para a humanização do homem. O processo histórico tem como um dos aspectos decisivos da humanização do ser humano, a diferenciação do ser social em esferas de objetivações relativamente independentes. Essa diferenciação em esferas é um processo que se constitui em si mesmo um processo de criação e desenvolvimento de valor, já que possibilita a universalização do homem enquanto um ser social que se apropria-objetiva de forma cada vez mais consciente e livre (no sentido marxiano). E isso se dá, considerando-se as possibilidades historicamente criadas para o gênero humano. É necessário, porém, não perder de vista que a divisão do trabalho, a propriedade privada, a alienação, fazem com que esse processo não implique numa vida mais humana para os indivíduos singulares, pois se realiza através da divisão social do trabalho e, portanto, através de um processo desumanizante para esses indivíduos. Mas o fenômeno da divisão social do trabalho é um elemento histórico superável e, por isso, não pode ser identificado com essa diferenciação das esferas de objetivações do ser social, pois essa diferenciação constitui-se em um processo humanizador (portanto em um desenvolvimento de valores) que não desaparecerá com a superação da divisão social do trabalho, sob pena de retrocesso histórico. Assim, a educação escolar entendida como uma das esferas de apropriação e de objetivação do ser social, ao diferenciar-se enquanto esfera relativamente

---

<sup>9</sup> Na sociedade de classes a concepção de “riqueza” se limita ao TER. Vide MARX, 1989: pp.196-190.

autônoma, apresenta a mesma característica de constituir-se em momento de desenvolvimento de valores.

O outro ponto decisivo da questão é o de que, no interior de cada esfera, não se pode falar num processo linear homogêneo e não conflituoso de desenvolvimento de valores. Ao contrário. Esse processo é heterogêneo, conflituoso, num constante movimento de criação e desenvolvimento de valores e cerceamento-recuo dos valores já criados. HELLER (1972:4) explica:

O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor. Já a simples *existência* das várias esferas heterogêneas é, em si mesma, um fenômeno axiológico: a dinâmica do crescimento e degenerescência axiológica reflete-se no conteúdo das esferas heterogêneas, em sua estrutura interna. Assim, por exemplo, o nascimento das esferas “produção” ou “moral” é o aparecimento de um valor; mas o nascimento de uma determinada produção ou de uma determinada moral já implica no movimento ondulatório de construção e desintegração.

Mais adiante (op.cit.:7) a autora esclarece ainda:

A explicitação dos valores, portanto, produz-se em esferas heterogêneas. Como dissemos, essas se desenvolvem de modo desigual. Uma esfera pode explicitar a essência em *um* sentido, ao passo que outra esfera impede isso em *outro* sentido e se orienta para uma desvalorização. A história é história da colisão de valores de esferas heterogêneas. Mas a colisão entre esferas heterogêneas é apenas uma das contínuas colisões de valores que ocorrem na história. Também dentro de cada esfera deve-se considerar como típica a situação que contribui para a plena explicitação de um aspecto da essência humana, enquanto provoca a degenerescência de outros. Basta pensar no desenvolvimento da sociedade durante os últimos séculos. A integração, o nascimento de uma humanidade para-nós, isto é, auto-consciente, bem como a constituição de uma história universal, são indiscutivelmente um momento valioso, enquanto a solidão do homem, a perda de sua base comunitária, sua submissão manipulada aos grandes mecanismos sociais são, também indiscutivelmente, desvalorizações objetivas ocorridas no curso do mesmo processo.

Partindo dessa concepção da constituição histórica das esferas de objetivação do ser do homem enquanto um processo em si mesmo

axiológico, uma das conclusões que daí se pode extrair, relativa à educação, é que a universalização da educação escolar é por si mesma um processo de criação de valor. No caso dos chamados “países emergentes” (entre os quais nos encontramos, a despeito do avanço científico e tecnológico, que nos dá a impressão de ter ultrapassado o subdesenvolvimento), a luta pela universalização real da escolarização pública e gratuita e pela efetiva transmissão do saber acumulado é, sem dúvida, uma luta fundamentada num valor universal do gênero humano.

O surgimento e reaparecimento de valores é, portanto, um processo contínuo na história humana. É imprescindível conhecer esse processo para conhecer as possibilidades. MARKUS (1974:71-72) mostra que o momento da tomada de consciência teórica, o momento do conhecimento das possibilidades evolutivas de uma determinada época histórica não se justifica por si mesmo enquanto conhecimento da necessidade, mas é preciso assumi-lo como um momento da prática, um momento indispensável (embora não suficiente) e integrante da prática de transformação social que dá sentido à história. Em outras palavras: a atividade cognoscitiva e a atividade teleológico-axiológica são dois momentos constitutivos de uma praxis transformadora que interagem reciprocamente entre si numa unidade dinâmica, mas não são idênticos entre si. A primeira refere-se ao momento da tomada de conhecimento da realidade já existente e, dentro disso, a tomada de conhecimento das possibilidades que podem vir a se tornar em novas situações. Esse momento do conhecimento, em si e por si mesmo, não gera uma ação concretizadora de algo. A passagem de concepções filosófico-científicas para a realidade concreta exige, necessariamente, a mediação de uma determinada praxis; o momento teleológico-axiológico exige uma ação efetiva nessa realidade. E para tanto, exige a identificação dos meios (materiais e pessoais) necessários.

GRAMSCI afirmou categoricamente que a existência das possibilidades não é o bastante para a efetivação de uma praxis transformadora; e, da mesma forma, não é bastante ter o conhecimento delas e saber utilizá-las, mas “querer utilizá-las” (cf. GRAMSCI, 1978a:47). Trata-se daquilo que ele chamou de “vontade concreta” (GRAMSCI, 1978b: 42-43), aquilo que impulsiona um posicionamento ético-político do indivíduo frente à sua ação até as últimas conseqüências, um posicionamento que busca conhecer para transformar no sentido da humanização do homem.

Nesse contexto, verifica-se a importância do trabalho educativo através do qual, em princípio, se socializa o conhecimento da realidade, na sua radicalidade e profundidade, a fim de que o educando possa

compreender a necessidade de se passar do atual momento histórico, da atual estrutura social, para uma sociedade que busque, intencionalmente, resolver os problemas fundamentais que temos hoje para possibilitar, cada vez mais, a humanização do homem, a humanização de todos os homens.

### **Considerações finais**

Como se pode deduzir do exposto, a relação conhecimento e transformação no trabalho educativo, fundamentada na concepção histórico-social de homem, precisa estar sendo constantemente considerada frente as possibilidades existentes, escolhendo-se entre elas aquelas entendidas como valores que humanizam o homem. A definição de valor enquanto uma categoria ontológico-social gera, portanto, implicações importantes para o trabalho educativo, na medida em que a questão axiológica passa a definir todo o processo de transmissão-assimilação do conhecimento necessário para que o indivíduo seja um sujeito participante do contexto em que vive, um sujeito que conhece a realidade, escolhendo as possibilidades já existentes para sua transformação. Em princípio, é possível escolher qualquer das tendências que vêm sendo encontradas no desenvolvimento do gênero humano. Mas algumas delas são possibilidades que levam diretamente à destruição catastrófica do próprio gênero humano como já está, de certo modo, acontecendo no nosso planeta, através da poluição de todo o meio ambiente (só para dar um exemplo) e também, a curto, médio e longo prazo, através da barbárie (o que já se verifica através de casos cada vez mais frequentes de genocídio). Há outras, porém, que apontam para a humanização desejada.

Em suma: a relação entre conhecimento-transformação e valor torna-se imprescindível no trabalho educativo quando se pretende que este trabalho se constitua, de fato, numa contribuição (dentro dos limites de sua especificidade) para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do humano no homem com vista à construção de uma sociedade igualitária, quer dizer, quando se assume um posicionamento que estamos chamando de ético-político (para usar as palavras gramscianas) frente às possibilidades, frente às tendências já existentes, o que exige do educador/pesquisador uma decisão consciente e conseqüente no “ato de escolha” dessas possibilidades, concebidas como valores, para orientar a concretização e a avaliação crítica do seu trabalho educativo.

## Bibliografia citada

- DUARTE, N. – **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**, Campinas, Autores Associados, 1993
- GRAMSCI, A. - **Concepção Dialética da História**. Rio, Civilização Brasileira, 1978a, 2a. ed.
- \_\_\_\_\_ - **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio, Civilização Brasileira, 1978b, 3a. ed.
- HELLER, Agnes- **Hipotesis para una Teoria Marxista de los Valores**. Barcelona, Grijalbo, 1974
- \_\_\_\_\_ - **O Cotidiano e a História**. Rio, Paz e Terra, 1972
- \_\_\_\_\_ - **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1977
- \_\_\_\_\_ - **A Filosofia Radical**, S.Paulo, Brasiliense, 1983
- KOFLER, Leo (org) - **Conversando com LUKÁCS**, Rio, Paz e Terra, 1969
- LEONTIEV, A. N.- **O Desenvolvimento do Psiquismo**, Lisboa, Horizonte Universitário, 1978
- MARKUS, G. - **Marxismo y "Antropologia"**. Barcelona, Grijalbo, 1974a
- \_\_\_\_\_ - **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio, Paz e Terra, 1974b
- MARX, K./ENGELS, F. - **A Ideologia Alemã.**, São Paulo, Ciências Humanas, 1979
- MARX, K. - **O Capital**, S.Paulo, Abril Cultural, Tomo 1, 1983
- \_\_\_\_\_ - **Manuscritos Econômico-Filosóficos.**, Lisboa, Edições 70, 1989
- \_\_\_\_\_ - **Teorias da Mais-Valia**, S.Paulo, Difel, Vol.II, 1983
- OLIVEIRA, Betty - **O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**, Campinas, Autores Associados, 1996
- SAVIANI, Dermeval. - **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, São Paulo, Cortez e Autores Associado 1980
- \_\_\_\_\_ - **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989, 21a.ed.
- \_\_\_\_\_ - **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991
- VAZQUEZ, A.S. - **Filosofia da Praxis**, Rio, Paz e Terra, 1968
- VIGOTSKI, Liev Semiónovich - **Obras Escogidas**, Vol I, II e III, Madrid, Visor Distribuciones, 1993



# Modernidade, cinema e democratização do espaço literário

*João Manuel dos Santos Cunha\**

---

## **Resumo**

Escritores brasileiros contemporâneos, ao elegerem o cinematográfico como segunda natureza do literário, canonizam textos do Modernismo, cujo experimentalismo conseqüente renovou os procedimentos narrativos de ficção. Estatuindo seus precursores, ficcionistas de hoje reafirmam o sentimento de esperança que a vanguarda depositou na democratização, educação e ampliação do público leitor.

**Palavras-chave:** Modernismo; prosa cinematográfica; democratização cultural.

## **Abstract**

The Brazilian contemporaneous writers who had chosen the cinematographic language as second nature of the literary work finish by canonize the modernist texts. Stating their predecessors, today's fictionists affirm the hope that that vanguard had in the democratization, amplification and education of the reader.

**Keywords:** Modernism; cinematographic text; democratization of culture.

---

\* Doutor em Letras, professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Letras e no de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Nas primeiras décadas deste século, quando começaram a se desenhar os esquemas do que hoje conhecemos como globalização (essa enganosa universalização do mundo pela economia), que já apontavam para a indiferenciação (que não **une**, mas que antes **unifica** as culturas particulares, ao não promover a comunicação entre elas) de repertórios pelos meios de comunicação de massa, escritores de vanguarda depositaram, no cinematógrafo e nos procedimentos fílmicos, muito de suas esperanças de que formas e técnicas narrativas pudessem ser renovadas. Por meio dessa aproximação, os modernistas brasileiros apostaram na educação e ampliação do público leitor e na democratização do espaço literário. Para muitos deles, a educação do público é mesmo um programa, perseguido não só na própria fatura literária como na criação de revistas, divulgação de manifestos, exercício da crítica ou até na adoção da atividade de professor.

Esse é o caso de autores como Mário de Andrade e Oswald de Andrade, os quais experimentaram em profundidade as possibilidades de equivalência entre linguagem verbal e imaginário cinematográfico, produzindo textos que se mantêm como referencial mesmo em tempos de equivocada valorização dos meios de comunicação de massa por parcela considerável de escritores brasileiros contemporâneos.

O interesse de Mário de Andrade pelo cinematógrafo veio a ser decisivo na elaboração e execução de seu projeto literário. Multiplicado autor de ficção, poesia e ensaios, além de crítico de literatura, música e artes visuais (inclusive de filmes), interessado em compreender as circunstâncias da criação estética, Mário procurou no cinema lições de como apreender a espontaneidade do cotidiano, para retrabalhá-lo em cortes e cenas, isolando ângulos, destacando volumes, delineando contornos, aproximando detalhes. Montando, enfim, em seu *écran* particular de folhas brancas, livros-filmes moderníssimos: a literatura de circunstância andradina, enformada por forte imaginário cinematográfico.<sup>1</sup> Afinal, quando ele declara, em 1922, no número inaugural de **Klaxon**, que “*a cinematografia é a criação artística mais representativa de nossa época, [que] é preciso aproveitar-lhe a lição*”,<sup>2</sup> está não só demonstrando interesse ostensivo pelo cinema, mas evidenciando-o como fato integrante da militância modernista.

Entre as idéias que passaram pelo crivo andradino, fincado na realidade brasileira, estão, indubitavelmente, aquelas que resultam de reflexão iluminada por sua intensa relação com as artes

<sup>1</sup> Em **A lição aproveitada: Modernismo e cinema em Mário de Andrade**, Rio de Janeiro: FUNARTE, 1999, defendo a tese de que Mário, ao criar uma “estética da simultaneidade”, impregnou seu projeto literário com o processo e os procedimentos cinematográficos do cinema mudo; para tanto, analiso, em profundidade, textos em prosa e verso produzidos por ele nos anos vinte, de **Paulicéia desvairada** (1922) a **Amar, verbo intransitivo** (1927) e **Macunaíma** (1928).

<sup>2</sup> **Klaxon**, São Paulo: SCCT/SP, 1976. Ed. fac., n.1 [1922, maio], p.2.

fotocinematográficas. Assim, antropofágico antes dos “manifestos antropófagos”, Mário apropria-se de modelos, técnicas e temas, ultrapassando o estigma da influência e construindo um projeto cultural e estético inconfundivelmente brasileiro. Nesse percurso, o cinematógrafo, proporcionando-lhe a “cena muda” em que exercita o olhar analítico, tem a sua importância e o seu lugar, remarcados que estão na “superfície de imagens” de textos como o idílio experimental **Amar, verbo intransitivo** e a polifonia simultaneísta<sup>3</sup> de **Macunaíma**.

Verdadeira bricolagem de estilos e técnicas não só exclusivos da literatura, a escrita de Mário de Andrade articula, com rapidez e síntese simultaneístas, processos narrativos que só serão experimentados no continente americano algum tempo depois (Faulkner, Dos Passos, Borges, Cortazar). Nesse sentido, ele adianta de anos – e, em alguns aspectos, de décadas – discussão e prática de modos e técnicas caros às vanguardas. Por outro lado, se pensarmos nos textos simultaneístas europeus dos anos posteriores à Segunda Guerra (Sartre, Malraux, Camus, Vian, Cocteau), a conclusão poderia ser idêntica. Ressalvadas as condições absolutamente diversas em que a prática se dá, no domínio do cinema falado, poderíamos constatar que ele transitou por espaços que apenas décadas depois seriam percorridos pelo *Nouveau Roman* e que acabariam por desaguar no *Ciné-roman* dos anos sessenta.<sup>4</sup> Ou seja, se Mário de Andrade experimentou e alcançou um texto simultaneísta fílmico, não é somente porque ele entendeu que as técnicas desenvolvidas pelo cinematógrafo poderiam aportar à literatura elementos novos para uma arte que deveria estar necessariamente em dia com a rapidez e a economia dos modos narrativos para as quais os incipientes meios de comunicação de massa apontavam. É, também, porque ele misturou – visada crítica, consciente e lúcida – temas, técnicas, estilos, modelos, processos e procedimentos, viessem de que tempo e de que espaço viessem: colagem que identifica projeto estético para uma literatura que

<sup>3</sup> O termo simultaneísmo, tal como foi entendido pelos modernistas, corresponde à acepção conferida por Jean Epstein e por quase todos os teóricos da *avant-garde* e que é sintetizada por Ismail Xavier como a “*construção baseada na sucessão rápida de elementos que, superpostos na percepção do receptor, criam o efeito de simultaneidade*” (**Sétima arte: um culto moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1978. p.89).

<sup>4</sup> A partir de meados dos anos cinquenta, na França, escritores como Michel Butor, Marguerite Duras, Alain Robbe-Grillet, Claude Simon e Nathalie Sarraute, entre outros, experimentaram “*combinações formais capazes de liberar um imaginário em perpétuo movimento*”, aproximando a fatura literária dos procedimentos fílmicos do cinema falado. Tal movimento, denominado *Nouveau Roman*, exacerba as relações palavra-imagem até então desenvolvidas literariamente, “*subvertendo a ordem cronológica e a relação espaço-tempo do romanesco tradicional, o qual, fissurado pelos experimentos vanguardistas, perde sua homogeneidade, sua estabilidade, seu ordenamento interno*”. Autores como Robbe-Grillet e Duras, paralelamente ao exercício literário, realizaram filmes e escreveram também roteiros para cinema. Seus textos, roteiros cinematográficos de filmes realizados por eles mesmos ou por outros cineastas, são “*depurados de toda terminologia técnica e publicados como literatura de transição do fílmico ao literário*”. É o *Ciné-roman*, que acaba por instituir um novo gênero e por conquistar um novo público leitor. Cf. Claude Murcia, **Nouveau Roman/Nouveau cinéma**. Paris: Nathan, 1998. p.81ss.

quis e fez brasileira, instauradora de produto novo com a marca inconfundível da originalidade e em consonância com tempos de democratização do objeto cultural.

Assim como é possível esboçar uma espécie de poética cinematográfica marioandradina, tal como ela se deixa ler em vários escritos teóricos, nos romances, na crítica e nos prefácios, é factível demonstrar a natureza fílmica da narrativa modernista de Oswald de Andrade. Ele aproximou sua ficção do cinema-espetáculo que, nos anos vinte, começava a arrastar multidões aos cinematógrafos - com a ambição de que ela atingisse o maior número de pessoas, sem que, no entanto, perdesse sua qualidade intrínseca. Seu objetivo, nesse sentido, tantas vezes expressado, revela o caráter pedagógico de sua modernidade consciente: o de que “*a massa coma o biscoito fino que fabrico*”.<sup>5</sup>

O jovem Oswald exercitara-se na resenha e comentário de filmes através de colunas publicadas em jornais de São Paulo. Embora sua crítica, nesse tempo (1905-1911), fosse bastante convencional, pois apenas seguia as estréias mais importantes, noticiando a exibição de filmes e “*anotando curiosidades a respeito de um mundo um tanto sentimentalizado*”<sup>6</sup> como o do espetáculo de massas, a atividade evidencia o interesse pela novidade das “*fitas de arte*”<sup>7</sup> e do trepidante mundo das estrelas de cinema. Anos mais tarde, em 1926, com “O sucessor de Rodolfo Valentino”,<sup>8</sup> ficção curta, Oswald, já com pleno domínio da técnica cinematográfica que começara a desenvolver em textos como **Memórias sentimentais de João Miramar** e **Serafim Ponte Grande**,<sup>9</sup> reafirma o projeto modernista de aproximar a literatura do cinema.

Essa prosa cinematográfica de Oswald, que, para Haroldo de Campos, era resultado de “*um tempo que requeria uma nova poesia e uma nova prosa, comensuradas ao cinema*”,<sup>10</sup> caracteriza-se pela

<sup>5</sup> Apud Leyla Perrone-Moisés, “A literatura na era da globalização”, in **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.170.

<sup>6</sup> Cf. Vera Chalmers, “Desconversas”, in Oswald de Andrade, **Telefona** – Obras Completas, v.10. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL, 1971. p.xv.

<sup>7</sup> Apud Vera Chalmers, op. cit., p.xvii.

<sup>8</sup> Publicado em “Feira das quintas”, coluna que Oswald de Andrade assinava no **Jornal do Comércio** entre 1926 e 1927, apud Chalmers, op. cit.

<sup>9</sup> Nesse textos, a perspectiva cinematográfica não se limita à composição das personagens. A própria estrutura textual - montagem de fragmentos decupados por cortes espaço-temporais em profundidade - remete a procedimentos fílmicos. Em “Oswald de Andrade na era do cinematógrafo” (Revista **Quadrant**, Université Paul Valéry, Montpellier, 1999, p.97-115), demonstro como o modernista reelabora a simultaneidade fílmica na formulação das fragmentadas seqüências literárias, construídas pela montagem de segmentos - palavras, frases, períodos, parágrafos - autônomos.

<sup>10</sup> Cf. Haroldo de Campos, “Miramar na mira”, in Oswald de Andrade, **Memórias sentimentais de João Miramar** e **Serafim Ponte Grande**, Obras completas, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL, 1971. p.xl.

descontinuidade cênica (cortes em profundidade no tempo e no espaço) e pela tentativa de simultaneidade, obsessão do Modernismo que teve em Mário de Andrade o seu teórico mais entusiasmado e o praticante mais bem-sucedido. Em **A escrava que não é Isaura**, Mário defende a idéia de que os escritores modernistas “*o que cantam é a época em que vivem*”<sup>11</sup> e apresenta as leis estéticas da nova literatura, incluindo o “polifonismo”. Essa palavra foi usada por ele com o sentido comumente empregado no âmbito da composição musical e vai corresponder à “simultaneidade” invocada para a conformação dos experimentos modernistas. Quando Oswald traz da Europa o seu **Memórias sentimentais de João Miramar**, em 1923, Mário já lançara a idéia da simultaneidade e descontinuidade cênica em prosa de ficção e já começara a escrever **Amar, verbo intransitivo**, o romance cinematográfico que levaria quatro anos de gestação até ser publicado em 1927.

Quando consideramos a prosa inaugural de Oswald como cinematográfica, característica já apontada por Antonio Candido, Roger Bastide e Duarte Mimoso-Ruiz,<sup>12</sup> entre outros, e por todos eles entendida como sendo decorrente do uso do simultaneísmo, concluiremos que essa qualidade remete para a produção de um texto montado por segmentos autônomos, de forma semelhante ao que ocorre com a montagem de planos e seqüências fílmicas. Ora, quando Oswald retorna de sua primeira viagem à Europa, em 1912, vem exaltando o culto às “palavras em liberdade” – consequência de seu contato em Paris com o Manifesto futurista de Marinetti – e anunciando o compromisso da literatura com a nova civilização técnica. Dez anos depois, numa outra volta da Europa, traz as **Memórias sentimentais**. Nesse intervalo, o juvenil cronista cinematográfico de jornais paulistas compreendeu o cinema como uma possibilidade de dinamismo e síntese, ligado às mutações de sua época. Tal entendimento possibilitou-lhe experimentar uma narrativa que valorizasse o imaginário cinematográfico do leitor, adestrado nas novas técnicas de contar histórias. Oswald reivindica, assim, para a literatura modernista, formas e esquemas narrativos que remetem aos modelos de montagem técnica inventados por cineastas como David W. Griffith e Serguei M. Eisenstein.

As experiências renovadoras levadas a termo no primeiro Modernismo – a nossa “alta modernidade” – instalaram a palavra literária

<sup>11</sup> Mário de Andrade, “Posfácio”, in “A escrava que não é Isaura”, **Obra imatura**, Obras completas, v.1. São Paulo: Martins; Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p.297.

<sup>12</sup> Os críticos fazem referência a essa característica da obra de Oswald de Andrade nos seguintes textos: Antonio Candido, “Estouro e libertação”, in **Brigada Ligeira**, Martins Editora, 1945; Roger Bastide, “Notas de leitura – Marco Zero”, in **Jornal Estado de São Paulo**, 25.11.43; Duarte Mimoso-Ruiz, “L’écriture moderniste d’Oswald de Andrade et le modèle cinématographique”, in **Le verbal e ses rapports avec le non verbal**, Montpellier: Publications de la Recherche, 1989. p.60.

no contexto democrático de uma emergente cultura de massa, com conseqüências estéticas que atravessaram o século. Sessenta anos depois, em plena era da barbárie globalizada, já não se trata mais de aproximar o literário de outros modos de produção cultural: em tempos de “pós-modernismo”, o que prospera é o “*vale-tudo ideológico e estético*”, no domínio exclusivo do lucro fácil e indiferente a “*qualquer teorização ou crítica*”.<sup>13</sup> É nesse agônico espaço finissecular, que prevalecem as mentiras tropicais de uma literatura cuja especial circunstância é o interesse mercadológico, movido pelo ganho farto e imediato. O que o leitor tem para ler, então, são textos que “*apenas mimetizam o baixo teor informativo*”<sup>14</sup> de produtos das tecnologias da imagem. Aproximar a literatura do cinema, hoje, significa escrever já tendo em vista a passagem imediata e literal do texto literário para imagens redutoras dos meios de comunicação eletrônicos, segundo o imperativo da baixa cultura de massa: “leia o livro, veja o filme, curta a minissérie e a novela global”.

O que move esses fabricantes de textos “pós-modernos”, como se vê, não é mais, como programaram os modernos do início do século, o desejo de ampliar e educar o público leitor para o exercício democrático da fruição de produto com alto valor cultural. Nesse “*vale-tudo ideológico e estético*”, entretanto, escritores há que, elegendo o cinematográfico como segunda natureza do literário, inscrevem-se na linha do projeto modernista dos anos vinte. Refiro-me a autores como Rubem Fonseca, Zulmira Ribeiro Tavares, Dalton Trevisan ou Raduan Nassar, entre poucos outros.

O caso de Rubem Fonseca é exemplar. Sua narrativa não é cinematográfica porque fala de cinema, aproveitando apenas estereótipos veiculados pela tecnologia de imagens, ou simplesmente porque mimetiza os procedimentos fílmicos. Seu comprometimento é de outra ordem.

Em 1994, Fonseca publica **O selvagem da ópera**, texto literário de ficção para ser lido como se fosse um filme: “*Isto é um filme*”,<sup>15</sup> diz o escritor no início do romance. Não se trata de versão inicial que dará origem a um roteiro cinematográfico, não é um argumento, nem mesmo um roteiro escrito. Seria a descrição de um filme que, pelo signo verbal literário, passa diretamente do imaginário cinematográfico do narrador para o *écran* de folhas brancas do livro. E daí, para o imaginário do leitor-espectador-montador do livro-filme. Sucodem-se, então, os “planos” e os “movimentos de câmara”; a montagem das cenas pode se dar por “fusão” ou por cortes abruptos em profundidade de tempo e espaço. O “filme” é montado sob e com os nossos olhos, numa vertiginosa sucessão de “*travellings*”, com

<sup>13</sup> Cf. Leyla Perrone-Moisés, op. cit., p.203ss.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Rubem Fonseca. **O selvagem da ópera**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.9.

variação de ângulos, “planos fixos”, “congelamentos”. A “cena falada” abre com um “plano de conjunto” (“*Vultos aparecem na tela escura (...), percebe-se que uma mulher luta para se livrar de um agressor maior e mais forte*.”) e termina em “close” (“*Um fio de sangue sai da sua orelha esquerda*”). “*Fim*”.<sup>16</sup>

Há uma certa ironia que aflora nesse texto: é como se Rubem Fonseca estivesse querendo responder à crítica que, desde os anos setenta, vem encontrando procedimentos fílmicos em sua ficção, lendo seus contos, novelas e romances como se o escritor tivesse simplesmente elegido o cinema como paradigma formal que atravessasse sua escritura. O problema remarcado com tal tipo de leitura é o de que, ao apenas apontar o fato, ela deixa de refletir em profundidade sobre ele: quer dizer, ao valorizar exclusivamente os evidentes processos técnicos da fatura literária, não busca localizar o sentido que os procedimentos formais traduzem. A questão não é, definitivamente, apenas analítica. É preciso desmontar o texto, explicá-lo pelo viés desse pressuposto paradigma. Fonseca, ao dialogar preferencialmente com textos fílmicos – em detrimento de todos os outros textos literários que o precederam –, está não só projetando seu imaginário cinematográfico sobre a folha em branco que recebe sua ficção, como apostando na cumplicidade do leitor contemporâneo, formado primordialmente pela leitura de fragmentadas imagens em centenas de filmes. Ao mesmo tempo, entretanto, um outro pólo enforma a ficção de Fonseca: aquele que compreende a produção experimental e pioneira do primeiro Modernismo, precursora do jogo lítero-cinematográfico que contava com a habilidade de um leitor-cineasta, aprendiz de montador da ficção fatiada dos tempos modernos. Esses textos-matrizes são, indubitavelmente, a prosa renovada e renovadora de Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

Em **Vastas emoções e pensamentos imperfeitos** (1988),<sup>17</sup> Rubem Fonseca assume, na própria estrutura diegética, a eleição do cinematográfico como segunda natureza do literário. Nesse sentido, o romance afirma sua qualidade de inovação ao privilegiar o cinema não apenas como influência assimilada pela literatura, mas misturando, literalmente, na própria tessitura, as duas estéticas essencialmente narrativas: o protagonista é um cineasta que se instrumentaliza para realizar um filme, narrando, em primeira pessoa, a gênese da empreitada, ao mesmo tempo em que o romance se escreve. Nesse contexto, os personagens, inclusive o próprio narrador, não evoluem literariamente - ou seja, no

<sup>16</sup> Ibid., p.7 e 246.

<sup>17</sup> Rubem Fonseca. **Vastas emoções e pensamentos imperfeitos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. As referências a essa obra serão indicadas pelo número de página entre parênteses, logo após a citação.

espaço-tempo da diegese tradicional -, mas por fragmentos - *flashes*, tomadas rápidas - que se associam de forma inesperada e irregular, pela presentificação de cenas iluminadas pela oposição “real”-“sonho”, ou “imagens-reais”-“imagens-fílmicas”. Tal jogo figurativo, proporcionado pela inusitada técnica, coloca em cena três tipos de imagens: as dos fragmentos da realidade vivida pelo cineasta-narrador; as dos seus sonhos e as do imaginário fílmico, comuns ao protagonista e ao leitor.

A realidade ficcionada do romance corresponde às três histórias que correm paralelamente ou de forma intercalada pelos três capítulos do livro. A primeira é a da própria “vida real” do personagem principal, em que são mesclados fatos de seu passado com Ruth – filme em *flash-back* –, trazidos para o presente pela memória – imagens em *flo*, fugidias e recorrentes – e as peripécias vividas no agora, caótico e atravessado por sonhos sem imagens. A segunda, em que o herói-sem-nome entra por acaso, tem como fulcro o detetivesco imbróglia do roubo dos diamantes e é novelesca, carnavalesca, televisiva, “brasileira”, urdida nos limites da inverossimilhança. A última, na qual o cineasta-escritor se envolve por vontade própria, é internacional, *thriller* em cinemascope colorido e desenvolve-se nos dois lados da fronteira murada de Berlim, em espaço de oposição realidade vivida-realidade projetada: é a do frustrado resgate do manuscrito de Babel, em meio a lances de espionagem e guerra fria.

Os fragmentos narrativos que correspondem aos sonhos do narrador são intercalados às seqüências das histórias entrelaçadas e separados dos blocos textuais dessas histórias por um espaço em branco: soltos na totalidade gráfica do livro, permeando a ação como se fossem provisórios curta-metragens a problematizar a narrativa “normal”. O narrador, entretanto, pode até sonhar que se vê sonhando, mas ainda aí o sonho não tem imagens, o que há é uma “*tela negra*” (p.277); o que se relata são conceitos da matéria sonhada, não formas esbatidas em luz e movimento.

A “realidade ficcional” faz sentido apenas quando o cineasta-escritor aporta à sua narrativa o olhar cinematográfico. Somente assim pode ser montado e visto (iluminado) um quadro articulado que lhe permita pensar sobre sua trajetória existencial. Tal jogo lítero-cinematográfico só é possível, no entanto, porque o narrador conta com o olhar fílmico de um leitor-espectador educado para essa tarefa. Se não fosse assim, esse livro seria um filme falado em tela negra.

Essa é uma literatura de presentificação: como no cinema, descrição de personagens e desenvolvimento da ação não se fazem por modos de escrita literária habitual. Assim, entre centenas de outros exemplos, em **Vastas emoções e pensamentos imperfeitos**, uma mulher não é bela nem feia, alta ou baixa, gorda ou magra, meiga, triste, fria ou alegre; não tem

“olhos oblíquos” ou “cabelos negros como a asa da graúna”. A personagem, simplesmente, “*parecia a Hanna Schygulla*” (p.130). E passa a ser a atriz alemã Hanna Schygulla. Referida como Hanna, é Hanna Schygulla, como em tantos filmes de Fassbinder. Ou no filme-realidade que o autor literário vive em Berlim. Dessa forma, a visualização tende a ser a mesma para todo leitor-espectador. Não haverá, como no caso de outra alemã literária, a Fräulein de Mário de Andrade, “51 Elzas”.<sup>18</sup> É o narrador que nos fez ver: pelo “já-visto” no cinema, vemos o “novo-visto” literário, atualizado pela utilização do duplo código – a palavra escrita ressignifica a imagem fílmica. Entramos, por essa via, no jogo de presentificação proposto pelo autor, construindo, com ele, o sentido desse livro-filme.

É de tal artifício, desenvolvido ao longo de todo o livro, que se tece a narrativa. Dessa forma, as referências vão sendo seqüenciadas pela palavra escrita do narrador, filtradas pela luz do seu *écran* pessoal, e decodificadas pelo receptor em luminosas imagens fílmicas. De fotogramas provisoriamente parados dos filmes de James Bond, aos do falcão maltês de Dashiell Hammett e Humphrey Bogart. De personagens vividas em outras telas por Bette Davis e Joan Crawford – Mildred, a “*imitações baratas*” de Marilyn Monroe ou a uma personagem que se instala no espaço amplo da página branca por imagens fílmico-televisivas: é Wilza Carla, carnavalizando a trama brasileira. Outra personagem é pálida, mas de uma palidez de “*atrizes japonesas em filmes de samurai*”. Se é necessário presentificar os seios de uma outra mulher, a referência é a imagem-voz de um cineasta, a de Jean-Luc Godard, no filme **Detetive**: “*ah! les poitrines des jeunes filles!*”. Se o protagonista precisa se livrar de uma situação perigosa, o modelo da ação é o filme policial: “*vi muitos filmes em minha vida para não saber como escapar de uma perseguição*”. Enfim, os seres literários são sempre, antes de criaturas de papel, imagens de luz e sombra: o irmão tele-evangelista é eloqüente como Burt Lancaster em **Elmer Gantry (Entre Deus e o pecado)**; Isaak Bábel, o escritor russo, tem o rosto do ator inglês Alexander Knox; o misterioso “*homem da capa*” tem a fisionomia “*repugnante e ameaçadora*” de Richard Widmarck em **The kiss of death (Beijo da morte)**. E assim por diante.

Ao dialogar mais “visivelmente” com filmes do que com todos os textos literários que o precederam, o romance evidencia sua singularidade ao afirmar sua diferença, fulcrada que está na inovação do paradigma que o sustenta. O “policial”, o “enredo de mistério”, a “trama de perseguição”, o “detetivesco”, em **Vastas emoções e pensamentos imperfeitos**, são muito mais fílmicos do que literários, considerada a tradição dos dois discursos.

---

<sup>18</sup> Mário de Andrade. **Amar, verbo intransitivo**. São Paulo: Martins Editora; Belo Horizonte: Itatiaia, 1980. p.22.

Nesse sentido, Fonseca, ao trazer para seu texto modelos de narrativa próprios da ficção fílmica, sublinha a necessidade que seu protagonista tem de buscar, nos sonhos e nos filmes, imagens que possam ajudá-lo a superar uma realidade que se apresenta cada vez mais insuportavelmente difícil de ultrapassar. Com isso, prevalece a idéia de que se só o cinema pode tornar algumas coisas possíveis, apenas a literatura pode expressá-las. Para discutir questões como essa, é que o autor abre espaços constantes nos quais elabora verdadeiros ensaios sobre a relação literatura-cinema. É o caso de duas conversas entre o narrador e o velho sábio judeu, seu amigo Gurian, as quais, ainda que perfeitamente inseridas no desenvolvimento do enredo, esclarecem sobre o que pensa o autor literário a respeito do texto que pratica. Gurian sustenta que “*o cinema não tem os mesmos recursos metafóricos e polissêmicos da literatura*”; que o cinema é reducionista e simplificador: “*Se eu me sentar no corredor do hospital vejo um filme – as pessoas se movimentando, falando, chorando, carregando coisas, esperando, etc. O cinema não é mais do que isso*” (p.56). Ao que o cineasta-escritor pondera: “*Pode ver um livro também, olhando o corredor. A literatura também não é mais do que isso*” (p.56). Note-se que ambos, ao se referirem à percepção do real que se desenrola no corredor do hospital, usam o verbo ver – “*vejo um filme*”; “*pode ver um livro*”. É natural que o cinema possa fazer ver a realidade, nem que seja formatando um mundo de segunda mão (ou de segundo olhar), mas, sustenta o narrador, a literatura também pode fazer ver essa realidade. Páginas adiante, o tema retorna, noutra digressão dissertativa pela qual, citando Joseph Conrad, o cineasta diz que a tarefa do escritor é a de fazer o leitor ouvir, sentir e, acima de tudo, ver. Sem conceder que tal frase seria uma confissão dos limites da literatura, pois, afinal, quem pode fazer o leitor ver é, na verdade, o cineasta, Fonseca conclui, pela voz de Gurian, que, “*acima de tudo, o que importa é fazer o leitor pensar*” (p.77).

Para o *alter ego* de Rubem Fonseca - o cineasta-narrador do texto literário -, o cinema, então, permite aportar à literatura algo que pode acionar o pensamento do receptor de uma forma mais complexa e conseqüente, fazendo-o não somente ver e pensar, mas ver e pensar em níveis mais profundos de reflexão. Esse algo seria o referencial imagético propiciado pelo cinema, acervo de luz e movimento, comum ao imaginário do leitor-espectador e do escritor-cineasta. Ao caráter polissêmico e metafórico da palavra literária, estaria, assim, sendo acrescido o poder de síntese e eficácia do signo cinematográfico, ampliando a capacidade que a literatura tem de criar, na mente do leitor, uma vasta, complexa, profunda e permanente interação de símbolos, conceitos e emoções. Livro e filme, amalgamadas suas naturezas, deixariam de ser apenas “*mais do que isso*”a

mera possibilidade de contar o real: o que acontece no corredor do hospital –, para se constituírem em objeto cultural e estético que provoca e exige a reflexão do receptor, educando-o para ver, sentir e, acima de tudo, pensar o mundo.

As invenções de Rubem Fonseca, vistas sob esse ângulo, ultrapassam o patamar do imaginário simbólico e alcançam a concretude de pessoas, atos e fatos, possibilitando que o homem seja capaz de transcender a estupidez do real. De sua obra, podemos dizer que se constitui como projeto literário situado num espaço de reflexão que se insere no da tradição modernista, ampliado para além daquele proporcionado pela habitual palavra romanescas.

Nesse domínio de percepções ilimitadas, o que Fonseca faz é canonizar as intenções e os alcances do texto cinematográfico do primeiro Modernismo. Seu leitor, cuidadosamente educado na leitura da palavra-imagem, detentor que se torna do novo e duplo código, aprende a refletir sobre o que vê-lê, longe de facilidades “pós-modernas”. Tal prática, sem dúvida, está ligada a uma modernidade conseqüente e é instaladora de relações renovadas entre receptor e obra literária, que facilitariam uma desejada democratização do espaço literário.



# Conceitos em jogo no ensino do teatro\*

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu\*\**

---

---

## **Resumo**

O artigo discute de forma sucinta como interagem conceitos sociais e cotidianos em jogos teatrais desenvolvidos a partir da teatralização de atividades lúdicas tradicionais infantis.

**Palavras-chave:** Educação escolar, ensino do teatro, desenvolvimento cultural, jogos teatrais

## **Abstract**

The article discusses briefly how abstract and concrete concepts interact in theater games developed from traditional children play.

## **Keywords**

School Education – Cultural Development – Theater Games - Theater Teaching

---

\*Comunicação aceita pelo I Congresso Brasileiro dos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas promovido pela Associação Brasileira de Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE.

\*\* Professor da Universidade do Estado da Bahia/Uneb; Mestrando em Artes da ECA/USP; Licenciado e Bacharel em Teatro pela UFBA; E-mail: rjapias@ibm.net

## 1. Apresentação

Este artigo expõe de forma bastante sucinta alguns resultados a que se chegou com a pesquisa Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de S. B. Pupo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Inicialmente, apresenta-se um resumo do projeto de pesquisa; em seguida, contextualiza-se a intervenção pedagógica subjacente à investigação proposta e, por fim, analisa-se como interagem alguns conceitos no processo de teatralização de jogos tradicionais infantis, desenvolvido junto às crianças e pré-adolescentes observados, a partir do método de ensino do Teatro proposto por Viola Spolin.

## 2. Introdução

A pesquisa acompanha e discute o ensino regular de Teatro em direção a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais da educação básica (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental), reunidos numa *turma multisseriada*<sup>1</sup>, em escola da rede pública estadual de São Paulo. A partir de observação etnográfica abordam-se, de forma qualitativa, fenômenos pedagógicos emergentes no processo de trabalho do grupo, cujos procedimentos didáticos foram ancorados no *sistema de jogos teatrais* elaborado por Viola Spolin.

O *sistema de jogos teatrais* consiste numa abordagem do *ensino do Teatro* direcionada para a apropriação da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional, através da proposição de atividades que têm como finalidade a interação lúdica e o envolvimento ativo (corporal) dos sujeitos na busca da solução dos problemas de atuação teatral que lhes são apresentados. A proposta de Spolin oferece, neste caso, a oportunidade de se promover uma articulação com a *teoria histórico-cultural do desenvolvimento* de Vygotsky, particularmente no que se refere à leitura vygotskiana do *processo de formação de conceitos na ontogênese humana*.

De um lado, o processo ontogenético de *formação de conceitos*, conforme descrito por Vygotsky, fundamenta-se no uso de palavras cujos significados evoluem ao longo do processo de internalização da cultura pelo sujeito - e das articulações que este último experimenta e desenvolve entre

---

<sup>1</sup>As turmas multisseriadas reúnem alunos com diferentes níveis de escolarização (matriculados em séries distintas) e estão previstas pela nova LDB, Lei 9394/96 (inciso IV do artigo 24) particularmente para o ensino das Artes, Línguas estrangeiras e modalidades desportivas.

*conceitos científicos* ou *sociais* e *conceitos cotidianos*<sup>2</sup>. Do outro, é possível verificar que Viola Spolin constrói seu *sistema de jogos teatrais* em torno do *conceito cotidiano* de JOGO COM REGRAS, a partir do qual oportuniza a apropriação intuitiva do *conceito social* de COOPERAÇÃO - subjacente às práticas culturais coletivas humanas. Assim, a “*internalização*” do conceito de *cooperação*, por parte dos jogadores, possibilita aos poucos, através da moldura dos *jogos com regras*, o aprendizado de *conceitos especificamente teatrais*<sup>3</sup>, entre os quais o conceito de FISCALIZAÇÃO<sup>4</sup>, destacado na pesquisa.



*Fiscalização de um cigarro de maconha  
Michael ( 8 anos/1ª série)*

O exame, análise e discussão das interações cênicas obtidas a partir de *jogos teatrais* desenvolvidos junto ao grupo observado, focalizam:

Aspectos teatrais de *jogos tradicionais infantis*;

A dimensão sócio-educativa das *relações de cooperação* necessárias ao jogo teatral;

Implicações cênicas da apropriação do conceito teatral de *fiscalização*.

Espera-se a seguir, muito brevemente, tentar demonstrar como a apropriação do conceito teatral de *fiscalização* interage na consolidação do conceito social de *cooperação* e no desenvolvimento do conceito cotidiano de *jogo com regras*, durante o aprendizado da

linguagem teatral que se obtém através do processo pedagógico desencadeado pelo *sistema de jogos teatrais* de Spolin.

<sup>2</sup>Para Vygotsky os conceitos podem ser classificados como pertencendo a dois grupos: os que possuem uma *natureza cotidiana* (árvore, carro, peixe) e os que têm uma *natureza científica ou social* (mamífero, solidariedade, cooperação). Os *conceitos sociais* portanto referem-se àquelas noções que exigem elevado grau de abstração do sujeito e que só podem ser adquiridas através de intervenção pedagógica, deliberadamente organizada por membros mais experientes da cultura. (Japiassu, 1998; Luria, 1994; Vygotsky, 1996)

<sup>3</sup> Os conceitos especificamente teatrais pertencem à categoria *conceitos científicos* ou *sociais* de acordo com Vygotsky.

<sup>4</sup> A *fiscalização*, segundo Spolin, é “*a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto (...) é mostrar*” (1992, p. 340.). Ou seja, refere-se à capacidade corporal dos jogadores de tornarem “visível” para observadores do jogo teatral objetos, ações, atitudes, sensações, papéis e lugares determinados – convencional e cenicamente estabelecidos.

### 3. Caracterização da intervenção pedagógica proposta

Inicialmente foram realizadas observações na *Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Profª. Regina Miranda Brant de Carvalho*, pertencente à região administrativa da 20ª Delegacia Estadual de Ensino da Capital, situada em Engenheiro Marsilac, zona sul da cidade de São Paulo/SP. Nela, foram realizadas entrevistas e observações da rotina do trabalho escolar durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1997, recorrendo-se a questionários, livre conversação e vídeo-registro das atividades pedagógicas teatrais desenvolvidas na escola.

Verificou-se o oferecimento de aulas de Teatro, sob a denominação de *Educação Artística*, para alunos exclusivamente da 4ª série, conduzidas por um professor estagiário com formação em curso de habilitação para o magistério de nível médio e alguma experiência na prática do teatro amador. O trabalho com Teatro nesta escola caracterizava-se então por ensaios para encenações alusivas ao calendário cívico e a datas comemorativas (Independência do Brasil, Primavera, Natal, etc), geralmente concebidas e dirigidas pelo professor de *Educação Artística*.

Diante do quadro acima exposto, foi sugerido por mim a constituição de uma *turma multisseriada* para o trabalho regular com *jogos teatrais*, integrada por alunos das diversas séries e idades distintas - que representasse, de maneira equânime, as quatro primeiras séries do ensino fundamental (I e II ciclos).<sup>5</sup> A proposta, submetida ao Colegiado da instituição, foi aprovada e implementada de abril a novembro de 1998, com o auxílio do professor estagiário de *Educação Artística* (Teatro) da unidade de ensino.

As sessões semanais de trabalho tiveram a duração de 100 minutos (1 hora e 40 minutos) e equivaliam a duas aulas “gêmeas” ou “siamesas” (consecutivas), de 50 minutos cada, conforme a carga horária máxima definida pela atual organização curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para a matéria *Educação Artística*.<sup>6</sup> Foram realizadas *vinte e quatro sessões* de trabalho (48 aulas), estruturadas em torno das noções de *Que*, *Onde* e *Quem*, conforme os procedimentos sugeridos por Viola Spolin.

---

<sup>5</sup> O primeiro ciclo compõe-se das primeiras e segundas séries; o segundo ciclo das terceiras e quartas; o terceiro das quintas e sextas; o quarto das sétimas e oitavas. Conforme a nova LDB, o ensino fundamental passa a ser constituído por quatro ciclos.

<sup>6</sup> Embora a Nova LDB refira-se ao espaço das linguagens artísticas na educação escolar como *Ensino de Arte*, a antiga nomenclatura (Educação Artística) permanece sendo utilizada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.



*Alunos da turma multisseriada de Teatro da EEPG Regina Miranda*

#### **4. A teatralização de jogos tradicionais infantis**

A interatividade com a linguagem teatral no grupo foi proposta a partir de *jogos tradicionais infantis*, nos quais eram ressaltados aspectos de teatralidade. A teatralização de jogos tradicionais infantis foi desenvolvida inicialmente por Neva Boyd, nas primeiras décadas deste século, nos Estados Unidos, e se constituiu numa área fértil para o trabalho com a linguagem teatral de caráter improvisacional, especialmente com crianças. Trata-se portanto de enfatizar, no desenvolvimento de atividades lúdicas tradicionais infantis, alguns de seus aspectos originais de teatralidade.

As primeiras adaptações de jogos tradicionais infantis brasileiros à estrutura do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin foram desenvolvidas no país pelo grupo paulista de pesquisadores em *Teatro e Educação*, particularmente pelas Professoras Doutoras *Ingrid Koudela* e *Maria Lúcia Pupo* - auxiliadas por seus alunos do curso de Licenciatura em Teatro da ECA/USP. A partir de experimentação prática das possibilidades de uso da estrutura fundamental do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin (foco, instrução, platéia e avaliação) foi possível chegar-se à formulação de

procedimentos que oportunizavam o engajamento dos jogadores numa atividade teatral espontânea e improvisada, a partir do jogo tradicional infantil.

Partindo-se portanto de *jogos tradicionais infantis*, os conceitos sociais de *cooperação* e *fiscalização* e o conceito cotidiano de *jogo com regras* foram trabalhados na turma. A forma como interagem estes conceitos de natureza distintas no jogo teatral (os primeiros de origem abstrata e o último de caráter concreto) assemelha-se à imagem de uma pista de mão dupla, em espiral, elíptica, com tráfego movimentado e altamente veloz - de caráter sucessivo e ininterrupto - tanto para cima como para baixo, na qual o movimento ascendente se dá a partir do conceito cotidiano de *jogo com regras* em direção ao conceito social de *cooperação* e, logo em seguida, rumo ao conceito teatral de *fiscalização* e o movimento descendente, do conceito teatral de *fiscalização*, passando pelo conceito social de *cooperação*, até o conceito cotidiano de *jogo com regras*.

Adiante, passo a expor a descrição de uma proposta de *teatralização de jogo tradicional infantil*, dentro da estrutura de funcionamento do *sistema de jogos teatrais* de Spolin, apresentada ao grupo numa das primeiras sessões de trabalho e que deve ser útil para ilustrar a sobreposição dos *conceitos de cooperação, fiscalização e jogo com regras* no aprendizado da linguagem teatral:

***Caça-gavião.***<sup>7</sup>

*Pré-requisito:*

Platéia de jogadores (observadores da equipe que se apresenta na área de jogo).

*Foco:*

Em agir como ‘gavião’ mantendo as regras originais do jogo *Caça-gavião*.

*Descrição:*<sup>8</sup>

Divide-se o grupo em equipes. Define-se a *área de jogo*<sup>9</sup>. Estabelece-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se ou escolhe-se quem será o ‘gavião’ dentre os integrantes de cada equipe. O jogador eleito deverá agir como ‘gavião’. O restante do grupo forma uma

<sup>7</sup> Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais de jogo tradicional infantil indígena brasileiro, apresentado em Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação (1995:68) por Tizuko M. Kishimoto. Título original: Jogo do Gavião.

<sup>8</sup> Atividade proposta ao grupo na terceira sessão de trabalho. Eixo Temático da Sessão nº3 : Que/sem verbalização. Outros jogos propostos na sessão: Toca-rato; Tele-comando; Espelho-meu; Ouvindo os sons do ambiente; O que estou ouvindo?; Mostrando uma ação entre pessoas a partir de uma ‘foto’ desta ação.

<sup>9</sup> A *área de jogo* pode ser delimitada com corda, barbante, por um tapete, com risco de giz no chão da sala de aula ou simplesmente a partir de determinação verbal do professor, com base em referências espaciais concretas.

fila indiana,<sup>10</sup> na qual cada um segura com ambas as mãos o corpo do que estiver à sua frente, na altura da cintura. O jogador que é o ‘gavião’ se posiciona voltado para o restante dos participantes, a uma determinada distância da fila. Os jogadores que estão na fila instalam o jogo através da chamada: “*Caça gavião!*”. O ‘gavião’ então diz: “*Tô com fome!*”. E a seguir, cada um dos jogadores da fila, do primeiro em diante, responde apenas: “*Quer isso?!*” e exhibe para o ‘gavião’ uma parte qualquer do corpo (pé, dedo, orelha, nádegas etc), da forma como for possível mostrá-la, *sem tirar pelo menos uma das mãos da cintura do jogador que estiver à sua frente*. A cada um dos jogadores na fila o ‘gavião’ diz “*Não!*” ou “*Sim!*”. Quando for dito “*Sim!*” a fila deverá se mover rapidamente - e para qualquer direção - de modo a não permitir que o ‘gavião’ alcance o jogador que escolheu para “comer”. Quando o ‘gavião’ alcançar o jogador escolhido, tocando-o, invertem-se os papéis: aquele que foi tocado vira ‘gavião’ e o jogador que era ‘gavião’ entra na fila, no lugar do participante que foi “comido”.

*Instruções do professor durante a atividade da equipe na área de jogo:*

Procure agir como um gavião! Como fala um gavião? Tente deixar a gente ver como um gavião se move! Procurem não mostrar as partes do corpo que já foram exibidas! Tentem encontrar outras partes do corpo para provocar o desejo do ‘gavião’! Lembrem-se que é apenas para *mostrar* a parte do corpo ao ‘gavião’, *sem falar* o nome dela! Procurem permanecer na área de jogo<sup>11</sup> durante a atividade!

*Avaliação coletiva e auto-avaliação<sup>12</sup>:*

Os jogadores-gavião agiam como ‘gavião’ durante a atividade? Falavam como ‘gavião’? Moviam-se como ‘gavião’? O que é necessário para a fila não deixar que o ‘gavião’ alcance a ‘presa’? Os jogadores cumpriram o acordo necessário para a realização da atividade, respeitaram as regras do jogo? Era difícil mostrar uma parte do corpo tendo ao menos uma das mãos na cintura do colega à frente? Quais as partes do corpo que é possível mostrar segurando a cintura do colega que está à sua frente? E as que não é possível mostrar? Como se pode mostrar uma parte do corpo sem dizer o nome dela?

---

<sup>10</sup>

Um atrás do outro. Não precisa ser uma fila em linha reta. A fila pode assumir a forma de curva sinuosa.

<sup>11</sup>A delimitação da *área de jogo* e o respeito aos seus limites é condição indispensável para o desenvolvimento da consciência de uma comunicação intencionalmente direcionada para observadores.

<sup>12</sup>A *avaliação coletiva e auto-avaliação* ocorre imediatamente após a apresentação de cada uma das equipes na área de jogo.

## 5. Discussão

Neste tipo de atividade<sup>13</sup> descrita acima, a instrução do professor para que o jogador aja como ‘gavião’, na medida em que aproveita um aspecto de teatralidade originalmente presente neste jogo tradicional infantil, permite ao aluno aventurar-se na descoberta das possibilidades de *fisicalização* do ‘gavião’, a partir do seu envolvimento ativo, corporal, no jogo. A apropriação do papel de ‘gavião’ dá-se num campo relaxado e permissivo - que só pode ser proporcionado pelo caráter lúdico desta atividade. Esta aproximação inicial por parte do estudante do conceito de *fisicalização* ocorre através do *conceito cotidiano*, espontâneo ou concreto, que ele possui de *jogo com regras*. Agir como ‘gavião’ torna-se, efetivamente, uma regra de conduta do jogador-gavião.

No entanto, para agir como ‘gavião’ é necessário *co-operar* com os parceiros de jogo - no sentido de estabelecer uma relação de cumplicidade necessária ao desenvolvimento da ação lúdica emoldurada pelas regras desta atividade. É preciso querer tomar parte, de livre e espontânea vontade, no jogo. Sem *cooperação* não pode haver *jogo com regras*. O *jogo com regras* constitui-se então num trampolim propulsor da criança e do pré-adolescente em direção a formas mais complexas e superiores de *cooperação* no coletivo humano. Além disso, agir de forma *solidária* na “fila indiana” na área de jogo, protegendo o parceiro escolhido para ‘presa’ pelo ‘gavião’, permite aos estudantes experienciarem nova modalidade de *cooperação*, uma *meta-cooperação*, ou seja, a *cooperação* localizada no interior desta outra *cooperação*, mais abrangente e inicial, que funda e instala a atividade lúdica propriamente dita.

A consciência crescente do jogador, da importância da *cooperação* para o funcionamento das atividades com o teatro improvisacional, pode levá-lo além da estreita e inicial noção de *competição* muito freqüentemente associada aos jogos de maneira geral. Nesse sentido também sinaliza um dos questionamentos feitos ao grupo durante a avaliação coletiva da atividade descrita acima:

---

<sup>13</sup> SESSÃO Nº 3 (21 de maio/aulas nº 5 e nº 6) *Objetivos Gerais*: Desenvolver o conceito cotidiano de JOGO COM REGRAS e promover a consolidação do conceito social de COOPERAÇÃO. *Objetivo Específico*: Trabalhar o conceito teatral de FISICALIZAÇÃO através de atividades que enfatizam o desenvolvimento motor-expressivo corporal e a comunicação intersubjetiva não-verbal no jogo teatral.



*O que é necessário para a fila não deixar que o 'gavião' alcance a 'presa'?*  
*Revezamento das equipes na área de jogo*

### **Referências bibliográficas**

- JAPIASSU, Ricardo O. V. “**Jogos teatrais na escola pública**”. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: Fe-USP, v.24, n.2, jul./dez. 1998, p. 81-97.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1994.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



# O debate acerca da gestão curricular nas escolas básicas portuguesas: entre o olhar sobre o umbigo e a abertura da caixa de Pandora

*António Carlos da Luz Correia\**

---

## Resumo

Tomando como ponto de partida algumas decisões políticas acerca do modo como as escolas do ensino básico podem organizar e gerir os seus projectos curriculares, no quadro de um currículo nacional, discute-se a complexidade das implicações deste processo, o qual, longe de constituir uma mera mudança de terminologia empregue, afecta a organização do trabalho docente, a gestão dos programas das disciplinas e obriga a repensar o modo como se processam e se materializam as aprendizagens dos alunos. Estas mudanças podem até, apesar de uma retórica progressista, de reforço da autonomia das escolas e da profissionalidade docente, gerar o efeito oposto daquele que publicitam, acentuando a compartimentação das disciplinas e isolando ainda mais os professores numa lógica individualista e estritamente disciplinar sem coerência de conjunto.

**Palavras-chave:** Currículo, gestão curricular, projecto curricular de escola, competências, organização escolar, reforma educativa

**Abstract:** Taking some political decisions as a starting point, about the way basic schools in Portugal can organize and manage their own curricular projects, respecting a national core-curriculum, we discuss the complexity of this process which far from being a mere lexical change affects the whole teaching work organization, the management of syllabi and school subjects and force to rethink the way pupils learning and its outcomes are conceived. These changes can, in spite of a progressive rethoric that claims to contribute to an empowerment of teachers and of the schools autonomy, generate an outcome contrary to their claims. In fact, they can aggravate de compartmentalization of school subjects and reinforce teacher individual isolation.

**Keywords:** Curriculum, curriculum management, school-based curriculum, competencies, school organization, educational reform

---

\* antonio.carlos@excite.com

Doutorando na Universidade de Lisboa- Portugal

## **1. A Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico e a Gestão Flexível como pano de fundo de um campo de debate curricular incontornável**

A reflexão que aqui pretendemos desenvolver incide sobre os desafios curriculares com que as escolas básicas e os professores se defrontam no presente e toma como quadro de referência um conjunto de iniciativas tomadas pelo Ministério da Educação (Portugal), através da Secretaria de Estado da Educação e Inovação e do Departamento da Educação Básica, a partir do ano lectivo de 1996/97. As medidas em causa vieram dar um protagonismo reforçado à utilização corrente, nas reflexões e práticas escolares, do conceito de currículo, desenvolvida especialmente na última década. São elas a Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico, que decorreu no ano lectivo de 1996/1997, e a Gestão Flexível do Currículo, através do Despacho SEEI<sup>1</sup> 4848/97 (2ª série), de 30 de Julho, entretanto já actualizado pelo Despacho SEEI 9590/99 (2ª série), de 14 de Maio, estabelecendo a possibilidade das escolas poderem apresentar projectos no âmbito da referida designação.

Pode dizer-se que o Projecto de Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico consagra um processo que caminha no sentido da institucionalização da centralidade do conceito de currículo como organizador dos discursos e das práticas educativas escolares. É certo que o emprego dos termos currículo e curricular não pode ser atribuído a estas medidas. De há pelo menos dez anos para cá, com a Reforma Educativa<sup>2</sup>, tornou-se vulgar a sua inclusão nos documentos e na legislação produzidos pela administração central, bem como na literatura produzida no âmbito das Ciências da Educação. No entanto, apesar de alguns esforços em contrário, a designação de curricular nunca se revestiu de grande poder explicativo e organizador entre nós, recobrando uma certa ambiguidade de sentidos, por vezes até contraditórios entre si, situando-se como equivalente a programa(s), plano de estudos, esses sim inserindo-se como organizadores da conceptualização secular das práticas pedagógicas em Portugal. Pode mesmo dizer-se que a adjectivação curricular da última década derivou, em termos de apropriação corrente, para sinónimo do que acontece na aula ou

---

<sup>1</sup> A sigla SEEI refere-se a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, pertencente ao Ministério da Educação.

<sup>2</sup> Referimo-nos à Reforma Educativa cujo lançamento se formalizou com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei nº46/86 pela Assembléia da República, em 1996. A LBSE introduz alterações significativas como o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos; a definição de objectivos gerais para o ensino básico e para o ensino secundário; a reorganização dos ciclos de estudo/níveis de ensino; um novo sistema de avaliação; novos planos curriculares - através do Decreto-lei nº286/89 e novos programas que, na sua maioria, entraram em vigor a partir do ano lectivo de 1990/91.

classe. Senão atente-se no entendimento de actividades extra-curriculares ou de complemento curricular como o que se situa fora das actividades da sala de aula ou que se realiza em reforço das mesmas.

Associados à emergência desta centralidade do currículo na representação da escola têm estado o processo de construção da autonomia pedagógica e administrativa das escolas, o estabelecimento da escola como contexto de produção formal e de gestão do currículo, do conselho de turma, do director de turma e, por último, dos professores como gestores curriculares e, ainda, a perspectiva do currículo como corpo de aprendizagens conducente ao desenvolvimento no aluno de um quadro de competências que o habilitam à saída do ensino básico para se assumir como cidadão, ingressar na vida profissional, prosseguir estudos e desenvolver-se pessoal e socialmente, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Não é nossa intenção fazer a discussão destas medidas no quadro de uma análise avaliativa da política educativa dos últimos anos. O que pretendemos é, ao invés de assumir este processo como natural, inevitável e consagrá-lo colocando a discussão no seu interior, problematizá-lo, nomeadamente pela irrupção do currículo como categoria central do discurso de mudança e de reforma. Constitui assim, em grande medida, o contraponto necessário, o exorcismo do facto de termos estado directamente envolvidos no processo, como coordenador do Grupo de Trabalho constituído no Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e de termos feito parte, representando o DEB<sup>3</sup>, do Conselho de Acompanhamento da Gestão Flexível do Currículo.

O debate lançado no âmbito da Reflexão Participada, apoiou-se num conjunto de 3 documentos. O primeiro caracteriza a traços largos o sistema educativo português, a sua cultura pedagógica e a sua evolução mais recente associando-a a tendências internacionais no modo de conceber a mudança e a inovação educativas e estabelece a definição de currículo a usar. O segundo documento apresenta o elenco das competências que o aluno deverá ter desenvolvido à saída do ensino básico e o documento 3 (na realidade um subconjunto de documentos) propõe, na perspectiva do estabelecimento de um core-curriculum nacional, as Aquisições/Aprendizagens Nucleares por Áreas curriculares do Programa

---

<sup>3</sup> A sigla DEB refere-se ao Departamento da Educação Básica.

(no caso do 1º ciclo) e por disciplinas no 2º e 3º ciclos<sup>4</sup>. Posteriormente, no final do ano lectivo de 1996/1997 foi ainda enviado um documento 4, com a intenção de apoiar a reflexão nas escolas e o desenvolvimento de iniciativas concretas de gestão curricular, assumida como tal.

O que é então proposto à discussão ao conjunto das escolas básicas do 1º ciclo às secundárias com 3º ciclo? O documento 1, da autoria de Maria do Céu Roldão, considera essencial “1- Aumentar o grau de participação efectiva dos professores e das escolas nas decisões relativas à gestão dos currículos e sua implementação; 2- Definir um perfil operacional de competências de saída do ensino básico que oriente com clareza os resultados que a escola deverá garantir a todos os alunos; 3- Definir, em relação com o perfil de competências, um conjunto de aprendizagens nucleares, por área e disciplina, comuns a todos os alunos que concluem cada ciclo do ensino básico e indispensáveis à entrada no ciclo seguinte; 4- Remeter para os professores e escolas as decisões relativas à gestão dos currículos de modo a que, integrando obrigatoriamente as aprendizagens/aquisições nucleares, organizem autonomamente a globalidade das aprendizagens propostas nos programas (ou outras que permitam alcançar os mesmos objectivos) no sentido de promover a desejável adequação às diferentes situações dos alunos e contextos das escolas” (Projecto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”, Documento 1 “Gestão Curricular - Linhas Orientadoras”, Documento de Trabalho).

Assim, no momento do lançamento do projecto pode dizer-se que este organiza a respectiva agenda em torno dos seguintes pontos principais: 1) Assunção do princípio de que caducou o tempo das grandes reformas educativas, de tipo top-down, e que a dinâmica de mudança se situa essencialmente à escala do estabelecimento de ensino; 2) Introdução do conceito alargado de currículo como categoria organizativa dos discursos e das práticas educativas escolares, tanto dos professores como do próprio ministério, passando pelas escolas; 3) Necessidade de articulação entre o currículo elaborado ao nível de cada escola e um core-curriculum definido centralmente para ser assegurado por todo o sistema.

A questão que se coloca é a de saber se a agenda explícita e anunciada consegue sustentar a dinâmica de desenvolvimento do Projecto,

---

<sup>4</sup> Com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino primário passou a designar-se por 1º Ciclo, constituído por 4 anos de escolaridade, o ensino preparatório, 5º e 6º anos, passa a constituir o 2º Ciclo e o anterior Curso Geral Unificado passa a ser o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) que culmina o Ensino Básico, seguindo-se-lhe o Ensino Secundário, 10º, 11º e 12º anos.

gerando o debate, a reflexão e a conceptualização necessários para dar resposta aos problemas e às necessidades de estabelecer novos quadros de referência para a concepção e acções curriculares dos professores, das escolas e da administração educativa.

## **2. A agenda anunciada pela Gestão Flexível do Currículo**

Na evolução do processo, nem sempre têm sido claras as linhas de rumo fundamentais, nomeadamente, quanto às implicações na organização das escolas, na relação da administração central e regional com aquelas e, finalmente, em termos das práticas docentes. A introdução de um conceito alargado de currículo como princípio organizador das concepções e das práticas educativas escolares, a respectiva associação ao processo de construção da autonomia das escolas, que passam também a assumir-se como arena de processos de tomada de decisão curricular, a par da administração central, rompe com múltiplos equilíbrios estabelecidos ao longo da história do sistema educativo em Portugal. Sendo que “uma das principais dificuldades da escola actual - e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos que saem escolarizados (mas não educados ou sequer instruídos) - reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores” (Roldão, 1999: 28-29) torna-se mais evidente porque é que “a lógica de projecto curricular contextualizado tende a afirmar-se crescentemente sobre a lógica da administração nacional do currículo” (Roldão: 1999: 29).

No entanto, parece existir alguma desvalorização quanto ao significado e implicações das mudanças apontadas, uma vez que não só não se verifica um esforço de problematização e clarificação de perspectivas, como exactamente o oposto, na medida em que elas são apresentadas, quer na documentação do ministério, quer nalguns trabalhos de conceptualização, como dependendo apenas ou sobretudo da vontade e da adesão racional dos professores e das escolas. De facto, não basta declarar o conceito alargado de currículo como organizador da conceptualização das aprendizagens escolares e da respectiva gestão como o campo de intervenção profissional dos professores e das escolas. Na realidade, o que se passa é que o que se anuncia pressupõe uma transformação profunda na definição dos níveis e das instâncias de decisão curriculares, na medida em que, de uma estrutura centralizada e exterior às escolas se assume a bipolaridade dos centros de decisão curricular entre a administração central (através do core-curriculum nacional) e as escolas (com o projecto

curricular e a gestão curricular). Em conseqüência, obriga a uma redefinição da relação da administração central com as escolas e, no interior destas, a adoptar um esquema organizacional que consagre a gestão curricular e não apenas a execução através do cumprimento dos programas, na perspectiva da sua fidelidade de implementação.

É mais pela agenda implícita nas medidas tomadas, do que pelos aspectos explicitados, que se pode dizer que estão criadas condições para o desenvolvimento de uma turbulência tal no sistema que as suas potencialidades se equivalem aos riscos do processo desembocar numa ainda maior hipoteca da autonomia das escolas, dos professores e da qualidade das aprendizagens dos alunos. A visibilidade e a partilha social geradas através da polémica e do debate públicos, a assunção das escolas como espaço próprio de construção, reflexão e responsabilização curriculares, o questionamento e a redefinição dos saberes escolares e das competências que a escola desenvolve, a par do desenvolvimento de um campo de investigação e de produção teórica curricular que responda às dinâmicas geradas, são dimensões indispensáveis para que as questões curriculares não continuem a ser um dos eixos mais debilitados da construção da autonomia das escolas e do desenvolvimento da profissionalidade docente.

### **3. Papel das escolas e da administração central e regional no desenvolvimento e gestão do currículo**

Embora por iniciativa estatal, a transformação anunciava-se como necessária e inevitável, no modo como a administração central e regional concebe e regula a relação com as escolas e de como estas estão organizadas para aplicar um modelo curricular e não para desenvolvê-lo. Por extensão, é também patente, hoje, que as escolas ainda não estão concebidas como contexto de desenvolvimento profissional dos docentes, como espaço de afirmação de autonomia e responsabilidade na gestão curricular. Por outro lado, a agenda das questões relativas à gestão curricular também se constituiu parcial mas significativamente ao longo dos vários momentos que o processo percorreu, mediado pela interacção da administração central com as direcções regionais, com as escolas e com as Associações de Professores. A Reflexão Participada já tinha produzido alguns dados interessantes a que não foi atribuído grande relevo na respectiva interpretação pelos vários parceiros sociais e, significativamente, pelo próprio ministério. Na primeira fase, a generalidade das escolas tomou o debate como um encargo encomendado pela administração central mas que não as implicava directamente, isto é, assumiu-o como um processo de

consulta destinado a suportar um processo de tomada de decisão que as não incluía. As questões lançadas para discussão foram, além disso percebidas de maneira distinta e transformaram-se noutras no decurso do processo de apropriação.

A fase seguinte inicia-se com o Desp. 4848/97 e com um pequeno grupo de escolas (9) que avançam com projectos de Gestão Flexível do Currículo. A par de esboços de práticas interessantes e potencialmente inovadoras nota-se a contaminação da perspectiva dos currículos alternativos e a tendência de práticas inclusivas em espaços de exclusão. O desencadear de um projecto desta natureza requer a clarificação dos papéis que são chamados a desempenhar os actores sociais da educação. Tanto mais que, não havendo tradição em Portugal, de uma conceptualização da escola enquanto sede de tomada de decisão curricular nem de uma prática explícita de gestão curricular na construção do desenvolvimento profissional do professor, há toda uma necessidade de estabelecer as instâncias de decisão curricular e as instâncias de influência na política curricular, aos diversos níveis e graus de responsabilidade e de intervenção. Não se trata de atribuir a ninguém a responsabilidade pela “pedagogia” do processo. Seria irrealista e prova de ingenuidade. A visibilização e conceptualização dos circuitos do poder curricular em Portugal, quer no estado actual quer da sua redefinição em consequência da emergência das escolas como centro de tomada de decisões nesse domínio é imperiosa para todos os actores implicados neste processo, mesmo os que, aparentemente, são os mais poderosos, como a administração central, os editores e livreiros e as universidades. Claro que as razões que os impelem para esta necessidade são diversas e até mesmo opostas.

À medida que as escolas se vão aventurando no desenvolvimento dos projectos educativos/curriculares, necessário se torna alargar o leque de intervenientes - à escala local e regional- no processo de tomada de decisão curricular que não pode continuar a ser concebido como da exclusiva competência dos professores ou por delegação do ministério. A abertura às forças sociais locais e o estabelecimento de alianças negociadas para a construção dos projectos curriculares de escola são decisivos para evitar o isolamento dos professores como grupo profissional perante as pressões sociais e políticas que se abatem sobre a escola e para impedir a sua vulnerabilidade face a outras coalisões que se estabeleçam, ditada pela fragmentação interna em grupos e franjas muito distintos. Cada vez mais as questões terão que ser vistas numa dupla perspectiva: na escola e na administração central.

As escolas e os professores estão assim, de algum modo, numa encruzilhada em que não é possível levar o seu esforço muito longe e de forma bem sucedida, sem trabalhar no sentido de dispor de instrumentos que permitam reconstituir e analisar as práticas, no sentido de perceber o que se quer mudar e o que efectivamente está a mudar, se é no sentido desejado e se pode ser feito melhor. É que a administração, em especial a regional, na ausência de uma cultura que oriente a sua acção no sentido de inserir numa lógica de promoção da autonomia das escolas e de um novo tipo de relacionamento, resvala para a aplicação das velhas modalidades e instrumentos de controlo burocrático, agora revestido de novas retóricas, substituindo a velha rigidez e uniformidade por outras roupagens, o que estaria expresso na centralidade com que a administração consagrou politicamente a criação de novas áreas curriculares e a redistribuição das horas de algumas disciplinas.

A verdade é que, no essencial, o que caracteriza a Gestão Flexível nas escolas ainda é um percurso, necessário e indispensável sublinhe-se, que tem levado aos limites, à mistura com elementos inovadores refira-se também, os quadros explicativos tradicionais, os estereótipos e as evidências falaciosas preparando as condições empíricas para a mudança, mas que não podem ser confundidas com a mudança em si mesma. As questões estão, portanto, no terreno de abertura de um campo empírico, reflexivo, teórico, investigativo de profunda pertinência, interesse e actualidade. Abertura de um campo de possíveis, apenas...

Na fase actual continua a não ser claro nem há reflexão significativa sobre qual é, afinal, o papel das escolas que se constituíram como pioneiras neste processo e arrisca-se a ser uma caricatura da retórica que transporta consigo ao reduzir-se ao jogo de horas e às novas áreas do Estudo Acompanhado, Projecto Interdisciplinar e Educação para a Cidadania. Estando a esboçar-se as linhas estruturantes de um campo reflexivo curricular associado à afirmação da autonomia das escolas e ao entendimento destas como categoria organizadora do discurso relativo à tomada de decisões aos diferentes níveis, tanto da própria escola como da administração local e regional como, ainda, do desenvolvimento da profissionalidade docente, a participação das escolas neste ponto do percurso não obedece inequivocamente à necessidade de construir saber sobre o próprio processo e o respectivo desenvolvimento, fazendo depender essa participação a uma lógica de reciprocidade de aplicação de critérios e de instrumentos de análise adequados, mas confunde-se com uma lógica vagamente “democrática” de estar aberta a quem o queira fazer e não

estarem assegurados os mecanismos do retorno do conhecimento ao Ministério da Educação capazes de garantir uma monitorização fidedigna. Pelo contrário, é uma lógica algumas vezes subordinada à busca de fontes externas legitimadoras de poder internamente à escola e outras vezes, a suportar processos reivindicativos com base em algo de que não se sabe bem o que é.

Este alargamento, cuja ausência de critérios constituídos e explicitados tem feito com que, até à data, se tenha revelado impossível fazer uma avaliação susceptível de contribuir para identificar a emergência de práticas inovadoras e constituir em património de saberes muito do que se faz nas escolas, tanto na perspectiva do currículo, do desenvolvimento organizacional da escola e do desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, este processo não desencadeou nem uma dinâmica de conceptualização e de transformação organizacional da administração central e regional para antecipar as necessidades de evolução do processo, nem tem vindo a ser acompanhado por qualquer renovação conceptual e teórica significativa no meio académico e, muito menos, nas instituições de formação do ensino superior.

Que substância tem este projecto que seja merecedora de discussão? Provocatoriamente diria que, com objectividade, nenhuma, pois não propõe nenhum modelo curricular concreto, apenas desenha os traços fortes de um diagnóstico consensual relativamente ao que está convencionalizado que são os males do sistema educativo em Portugal e introduz algumas medidas de consistência pedagógica e curricular duvidosas mas susceptíveis de ancorarem em alguns estereótipos e mitos educativos de fáceis dividendos políticos, permitindo a cada um encontrar-lhes os méritos que persegue, independentemente de, na realidade, não terem efeito prático apreciável. O grande potencial deste projecto é o de abrir um campo de reflexão e de discussão teórico-práticos que acompanhe um desenvolvimento da autonomia das escolas e sustente a capacidade de desenvolver projectos curriculares correspondentes e de os gerir em moldes diferentes do que até aqui tem sido feito e conceptualizado.

A renovação de sentido da escola, ao passar incontornavelmente pela afirmação da sua autonomia, implica profundas transformações de ordem política, cultural, dos modos de gestão, da organização e das práticas pedagógicas (Barroso, 1999: 140-141). Estas transformações conduzem a uma maior complexidade do sistema educativo - o que torna mais difícil a conservação de alguma unidade e estabilidade - e geram necessidades que

obrigam a conceber e aplicar instrumentos adequados. Segundo Alain Michel, os instrumentos determinantes para a monitorização e um sistema educativo descentralizado são: i) um sistema eficiente de informação (baseado no princípio enunciado por Prigogine, segundo o qual “o máximo de complexidade que um sistema pode agüentar sem se tornar demasiado instável está directamente dependente da rapidez de circulação entre todos os seus elementos”); ii) desenvolvimento de uma previsão «prospectiva»; iii) instalação de dispositivos de avaliação (“avaliação das aquisições cognitivas e não cognitivas dos alunos, dos estabelecimentos escolares, das inovações e das políticas adoptadas, do estado do sistema educativo e do seu pessoal”); iv) a comunicação estratégica (“esta comunicação, a todos os níveis de decisão, serve para explicar as orientações tomadas e os objectivos perseguidos” e, sobretudo “deve permitir uma verdadeira concertação entre todos os intervenientes, o mais a montante possível do processo de decisão”. Consubstancia-se em “impulsionar, encorajar, facilitar e acompanhar, coordenar, difundir e valorizar as experiências de carácter inovador, nomeadamente por meios de intercâmbios, facilitados pela implementação de redes de trocas de experiências, assumindo ainda uma vertente decisiva ao sensibilizar e educar para a mudança no quadro da organização que aprende (Michel, 1999: 92-93).

#### **4. Que agenda(s) do currículo para o ensino básico?**

A generalização da idéia de currículo, embora relativamente nova entre nós, não permite por si só desencadear mudanças significativas, quer das práticas educativas quer dos quadros conceptuais em que elas se inserem. De facto, de entre as múltiplas acepções do conceito de currículo consta a que o estabelece como plano de estudos, conjunto de programas e disciplinas estabelecidos de acordo com uma determinada estrutura e seqüência num quadro temporal dado. A ser tomado desta forma, e apesar de se poder afirmar que não existem mudanças significativas relativamente à nossa cultura curricular estabelecida a despeito de se aplicar nova terminologia, é pertinente não perder de vista que a emergência do conceito de currículo no sistema educativo não é inocente nem desinteressada. Reflectindo, por um lado, o peso crescente do universo anglo-saxónico na conceptualização realizada no quadro das Ciências da Educação corresponde, por outro, a conflitos e lutas de poder no interior da comunidade educacional e científica, no sentido de instaurar (legitimar) certas correntes e tendências de investigação e de acção pedagógica (Nóvoa, 1997: 14).

Com o quadro conceptual tradicional envolto em novas retóricas, torna-se vital analisar as respectivas implicações. O facto de não ter sido encarada a necessidade de debate e clarificação conceptual relativamente às propostas curriculares faz com que as práticas e os problemas curriculares a resolver não tenham um campo conceptual de apoio que sustente as novas necessidades, que alargue o leque das opções e dos recursos curriculares dos professores, das escolas e das comunidades educativas. Não é destituído de fundamento dizer-se que poderá ter o efeito perverso de agravar a lógica de organização do trabalho docente compartimentado e isolado em disciplinas autosuficientes, que se justificam em si mesmas e buscam a coerência das aprendizagens no seu interior e não na relação que estabelecem com o conjunto das aprendizagens, isto é, com o projecto formativo global proposto pela escola básica. Por outro lado, mantém a lógica redutora que encerra o planeamento curricular, quer por parte da administração central quer ao nível das escolas à negociação em torno de definições e conteúdos programáticos, separando-os da concepção e construção de situações de aprendizagem, decisivas para o desenvolvimento de competências e para a pertinência dos saberes escolarizados. É assim que o problema das componentes locais e regionais do currículo acaba por ser visto apenas como uma questão de incorporar conteúdos de cariz mais ou menos contextualizado em relação ao meio onde cada escola esteja implantada em vez de serem concebidos como parte integrante de um projecto curricular que a escola assuma como de intervenção no meio em que se situa, nomeadamente, através da construção nos alunos de modos de agir pertinentes relativamente aos contextos locais e regionais.

A questão decisiva reside assim no modo como se criam condições e se estabelecem os critérios essenciais que devem regular a relação dos saberes escolares entre si, de que modo ou em que modalidades se entende que devem ser postos em acção através de que situações de aprendizagem. A definição de um quadro de competências a desenvolver nos alunos ao longo do ensino básico, das gerais às essenciais, só faz sentido se for desenvolvida na perspectiva de conferir coerência de conjunto às aprendizagens parcelares, se partir da construção desta coerência global. As conexões entre os saberes escolares e as disciplinas não podem obedecer apenas às proximidades disciplinares mas às conveniências do projecto curricular no seu todo do ensino básico. Daí que a constituição dos departamentos curriculares não possa ser equacionada levemente e seja uma boa oportunidade para operacionalizar a articulação dos saberes.

Tal como não basta falar de currículo para resolver os problemas curriculares, a gestão curricular como componente fundamental da autonomia das escolas e das competências profissionais dos professores não surge por geração espontânea nem à revelia da história e da cultura educativas do nosso sistema escolar. O entendimento do que é gestão curricular depende em primeiro lugar do alcance do conceito de currículo que está em jogo. É a partir daí que se clarifica quem são os protagonistas da concepção, implementação e gestão curricular aos diversos níveis e domínios do sistema educativo, desde a administração central à sala de aula passando pela escola como um todo. Mas a própria idéia de gestão não é irrelevante para o desenvolvimento do processo. Em Portugal, a relação dos professores com a gestão curricular tem sido conceptualizada por intermédio da Didáctica e da Metodologia, cuja principal função visa assegurar o cumprimento do programa e a execução das normas e das prescrições a ele relativas. Obedece, sobretudo, ao paradigma da planificação, tendência levada ao extremo através da pedagogia por objectivos das duas ou três últimas décadas. Ora, a gestão curricular no entendimento de currículo como o quadro de aprendizagens que a escola deve assegurar enquadrado pela perspectiva da construção da sua autonomia requer que o princípio estruturante seja o da gestão estratégica e não o da gestão planificada.

Não se trata de uma mera questão de palavras mas, antes, de perspectivas com profundas e distintas implicações no modo de conceber e realizar as práticas dos actores curriculares, sejam eles os professores ou a administração central. Retomemos aqui a definição avançada por Crozier (1995) quando depois de referir que as ideias de nada valem sem estratégia e que por sua vez uma estratégia não é válida se não assentar num conhecimento rigoroso dos recursos que contam a prazo, ou seja, os recursos humanos. A diferença reside no facto de, enquanto que, na óptica da planificação tudo é ordenado de forma racional, traçando os objectivos e o modo de alcançá-los através da definição dos meios ideais para o fazer, abstraindo da realidade e da existência de forças contrárias, o que na prática leva a tropeçar em inúmeros obstáculos que impedem a sua realização, uma perspectiva estratégica sabe, em contrapartida, que a realidade em que opera reage às suas iniciativas. Assim, define os objectivos em função dos meios, isto é, dos recursos de que dispõe e dos constrangimentos a que deve fazer face e procura diminuir as limitações cooperando o melhor possível com os seus recursos. Dito de outro modo, onde o planificador só vê o plano, o estratega baseia-se na observação do terreno (1995:19).

As implicações desta alteração de perspectiva manifestam-se a todos os níveis, a começar pelo da intervenção directa do professor na construção das situações de aprendizagem mas estende-se à própria lógica de acompanhamento ou enquadramento pela administração central e regional às escolas, implicando uma capacidade de leitura das situações permanente e em tempo real, que proporcione a construção de saber sobre o próprio processo à medida que este se desenrola e não a vigilância pela aplicação e execução das normas e directrizes estabelecidas à margem das escolas. Temos ainda que esta distinção entre acção estratégica e planificação nos conduz também à discussão do modo como entendemos as competências a desenvolver pelos alunos e que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional são requeridas ao professor (devendo a escola assegurar enquanto contexto profissional as condições para que possam desenvolver-se). A associação da gestão curricular ao quadro de autonomia não dispensa nem a conceptualização dessa mesma autonomia nem a relativa à gestão curricular já que “as educators are well aware, decentralized production or delivery can occur within a framework of highly centralized decision-making; and issues of control and regulation can arise in a way which pits democracy against efficiency” (Walker, 1990:84).

## **5. Uma nova gramática e uma nova semântica curriculares para a construção das competências através das aprendizagens escolares**

A racionalização do processo de transformação da escola básica e das práticas educativas escolares organizada a partir do conceito abrangente de currículo, conduziu à emergência da ideia de competências enquanto conceito-chave e à necessidade da respectiva clarificação. No entanto, de forma um pouco intrigante, não tem havido ao longo dos anos muitas incursões nessa área. Refira-se o contributo significativo dado à discussão do conceito de competências, no âmbito da formação de professores, proporcionado por Albano Estrela já há alguns anos (1986). O conceito acabou por conquistar um lugar central no discurso curricular recente, uma vez que a gestão curricular flexível se apresenta como destinada a proporcionar o desenvolvimento de um conjunto de competências que configuram o perfil desejável do aluno à saída do ensino básico.

Para entendermos o efeito perturbador da irrupção das competências na representação curricular são-nos úteis certos conceitos como o de *gramática da escolaridade* - no sentido em que é formulado por Tyack & Cuban (1995) - que remete para o entendimento do ensino graduado por critérios étários de modo análogo a como a gramática

organiza o sentido da comunicação verbal (Tyack & Cuban, 1995: 85). A ideia de uma gramática da escolaridade ganha maior fôlego com a conjugação das idéias da existência de *semânticas* simultaneamente criação e criadoras de estruturas pedagógicas ou administrativas dominantes nos sistemas educativos. A questão reside, pois, em aceitar que não é possível equacionar as transformações organizacionais da escola e da administração educativa, da concepção e das práticas curriculares sem explicitar a gramática, as semânticas e a sintaxe que têm suportado o funcionamento da instituição-escola até aos nossos dias. Em suma, novas realidades requerem novas semânticas e novas sintaxes ou são inexoravelmente reabsorvidas pela inércia daquelas que se propõem alterar.

Um dos movimentos que poderá proporcionar essa visibilização e desmontagem conceptual coloca em terreno comum de discussão e de partilha as representações referentes aos 3 ciclos do ensino básico. Em especial, a reflexão e a conceptualização curriculares no 1º Ciclo, nomeadamente através da construção de projectos curriculares de escola, assumem, por isso, uma importância decisiva por três ordens de razões. A primeira decorre da ausência de tradição de reflexão e de gestão curriculares no 1º ciclo num contexto de desenvolvimento e autonomia profissional dos docentes; a segunda assenta nas implicações da monodocência como base de organização pedagógica no 1º ciclo para o entendimento e definição das competências e para a integração curricular dos diversos saberes de matriz disciplinar, situação que até agora tem sido iludida com o argumento de que a monodocência asseguraria, por si só, a integração curricular.

Por último e em terceiro lugar, estes aspectos assumem ainda maior relevância se tomarmos em consideração que, sendo a tendência para, progressivamente, o professor titular se confrontar com situações em que colabora com outros profissionais e técnicos, nomeadamente, professores de outros ciclos, existe o risco de o 1º ciclo tomar como referencial de currículo o modelo de compartimentação disciplinar do 2º/3º ciclos e secundário, precisamente numa altura em que muitos dos aspectos curriculares do 1º ciclo poderiam ter um papel significativo na reflexão das escolas e no desenvolvimento da articulação pedagógica e curricular entre os 3 ciclos do Ensino Básico e deste com o Ensino Secundário.

Tendo em conta a cultura curricular existente, o obstáculo principal na construção de um sentido para a Gestão Flexível do Currículo, no 2º e 3º ciclos, até pelas razões acima apresentadas, erige-se na resistência à explicitação do “núcleo duro” dos saberes de cada disciplina, implicando

essa explicitação o estabelecimento das conexões dos saberes de cada disciplina com os das outras e, sobretudo, da operacionalização dessas articulações nas actividades de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências.

A competência é entendida como uma combinatória de saberes que são mobilizados e actualizados em cada contexto de acção pelo aluno e pelo professor, individual e/ou colectivamente. É por isso que poderá revestir-se de uma certa artificialidade entender as competências gerais, transversais e essenciais como distintas ou procurar identificar as essenciais nas gerais ou vice-versa. A distinção entre estas competências faz sentido se a tomarmos como indicativa de uma diferenciação de contextos que deve promover a mobilização de combinatórias diferentes de saberes os quais, do ponto de vista do currículo escolar, têm as disciplinas como referenciais determinantes. É importante perceber, nesta perspectiva, que as competências essenciais desenvolvidas no interior das disciplinas só o são nesse contexto restrito e, fora dele, são saberes disciplinares que o aluno ou, do ponto de vista profissional, o professor, só se revelarão competentes se os forem capazes de mobilizar e combinar para lidar com situações novas e imprevistas (Le Boterf, 1995; 1997).

Na terminologia posta em circulação através dos documentos de trabalho da Gestão Flexível do Currículo, o que inicialmente se designava por *Aprendizagens Nucleares* passou a ser referido como *Competências Transversais*. A sua fundamentação conceptual estabelece-se em dois planos: o que sustenta a ideia da importância primordial do aprender a aprender no decurso da escolaridade básica e o papel dos Core Learning Processes para desenvolver os contextos mais apropriados para o efeito. De facto, aprender, para os alunos, não pode reduzir-se a simples aquisição de blocos de conteúdos para serem reproduzidos posteriormente de forma mecânica e é entendido cada vez mais como um processo conducente a cada um se tornar activo na aquisição e no uso de técnicas, regras e procedimentos adequados através dos quais o saber pode ser adquirido e o entendimento de cada um expandir-se (Chapman, 1996: 48).

As competências transversais situam-se, portanto, no plano da organização do processo enquanto contexto de desenvolvimento de aprendizagem. Visam estabelecer rotinas organizadoras das aprendizagens a realizar pelos alunos, nos diferentes contextos de actividade escolar e não escolar. O facto de serem designadas como transversais significa que, na perspectiva de um esquema conceptual, percorrem todas as áreas de

aprendizagem propostas pelo currículo escolar e são susceptíveis de serem transpostas para as situações da vida real dos alunos. Trata-se de reconhecer que “é baseado no domínio de capacidades de pesquisa, expansão do conhecimento e aprender a aprender que os estudantes serão capazes de reconhecer situações em que tais capacidades podem ser aplicadas e utilizadas para adquirir, interiorizar e desenvolver apropriadamente novos factos, informação e conhecimento. Para os decisores políticos e para os planeadores de currículo o desafio consiste em garantir que aprender a aprender deixa de ser obra do acaso e passe a ser uma componente integrada do conteúdo, estilo, estrutura e organização de toda a aprendizagem” (Chapman, 1996: 48).

É preciso sublinhar, contudo, que, do ponto de vista prático, a resultante dessa organização processual comum assume características muito próprias e específicas, manifestando-se de modos diferenciados consoante os ambientes de aprendizagem e a natureza das respectivas actividades. Assim é possível assumir que, seja em História, Português, Matemática, Educação Física, Educação Visual ou qualquer outra disciplina, a arquitectura das actividades que configuram situações de aprendizagem deve tomar como suportes o tratamento de informação, a metodologia de trabalho e de estudo, a comunicação (verbal e não-verbal), o relacionamento interpessoal e de grupo e a construção de estratégias cognitivas (Chapman, 1996: 46-47; Irving, 1988: 1-32).

As diferentes competências transversais sendo idênticas enquanto esquema conceptual organizador das situações de aprendizagem revestem-se, por isso, de características, modalidades, instrumentos, conceitos, situações, materiais e práticas diferenciados e distintos em cada contexto específico, disciplinar ou não. Ou seja, em História o tratamento de informação assume concretizações diferentes do tratamento de informação em Matemática ou Educação Física, e é essa diversidade que permite gradualmente ao aprendente percebê-la como comportando constituintes de um mesmo processo, o que lhe proporciona então a possibilidade de transferência de aprendizagens, por um lado, e o desenvolvimento das competências essenciais, por outro. O postulado fundamental é exactamente o de que se as situações de aprendizagem respeitarem processualmente as competências transversais se torna possível, com maior eficácia, desenvolver as competências essenciais em cada disciplina.

Deste modo, poder-se-á corrigir alguma generalidade e ambigüidade na formulação anteriormente proposta para as competências

transversais, chamando a atenção para o facto de que a sua formulação genérica requer uma concretização específica na área curricular, disciplinar ou não, onde se pretenda desenvolver as aprendizagens dos alunos. Resulta daqui que as competências transversais só ganham existência prática sendo definidas em termos de competências essenciais em cada disciplina e em cada área curricular. Retomando a apropriação das competências como saberes em acção, torna-se possível percebermos com mais facilidade que aquilo que designamos por competências essenciais são saberes específicos que têm um contexto escolar de utilização pertinente, as aulas ou as actividades de uma disciplina em concreto. Só é possível apelidar esses saberes de competência porque há contextos de acção que requerem a sua utilização em separado mas, de um modo geral, esses saberes por si só não são competências. Estas requerem uma combinatoria de saberes que não são redutíveis a uma única disciplina embora os saberes específicos de todas elas se potenciem mutuamente.

A ideia de saberes de referência ou essenciais não é de fácil manejo. Abordado na perspectiva da Didáctica remete, como vimos, de imediato para duas vias possíveis: i) “a primeira é a das referências necessárias ao trabalho de estudo das situações didácticas, o que não é o que vem primeiro ao espírito”; ii) a segunda é a que “se reporta aos saberes ensinados e aprendidos, aos saberes escolares em si mesmos” (Audigier; Crémieux & Tutiaux-Guillon, 1994: 13). Não é pacífica a ideia de que a Escola “cria a sua própria cultura para responder às finalidades que são as suas”, que “as disciplinas escolares são o veículo principal desta criação cultural” e se bem que os saberes ensinados tenham relação com os saberes científicos homônimos “se se quiser compreender alguma coisa do funcionamento dos saberes escolares é necessário pensá-los, em primeiro lugar, no quadro da sua autonomia e da sua especificidade, enquanto criação particular da Escola, e não como filhos legítimos, ou antes legitimados, pois permanecem um pouco bastardos dos saberes científicos claramente identificáveis” (Audigier, 1994:6).

Pensamos que as competências essenciais nas disciplinas devem, portanto, estar organizadas em duas vertentes: a) a dos saberes e conhecimentos fundamentais de cada área disciplinar, considerados do ponto de vista das aprendizagens escolares desejáveis; b) a dos saberes necessários para que a aprendizagem dos primeiros se possa fazer com sucesso. Continua a afigurar-se imprescindível continuar a conceber o processo de formulação das competências essenciais em dois movimentos: i) um movimento que parte da especificidade dos saberes de cada disciplina

e define níveis progressivos de interação com outras disciplinas e contextos de utilização no sentido de os alunos realizarem actividades que promovam efectivamente o desenvolvimento de competências e a consolidação dos saberes disciplinares; ii) outro movimento que parte de uma arquitectura global de aprendizagem (as competências transversais) e a converte em competências específicas ou essenciais em cada disciplina com vista a promover uma lógica de integração curricular.

Este duplo movimento que gera os contextos de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento das competências deve ser também equacionado na perspectiva de 3 grandes níveis de enquadramento propiciadores de graus de integração curricular de aprofundamento progressivo. O primeiro nível enquadrador das competências essenciais/saberes de referência, coloca-se no interior de cada disciplina e na relação estabelecida entre as diferentes rubricas do seu programa; o segundo nível enquadrador aponta para a relação dos saberes e competências disciplinares uns com os outros. É óbvio que existe um campo de manobra neste domínio que decorre da dinâmica de cada turma ou escola, de acordo com o Projecto Educativo, o contexto local ou regional, etc., mas há um feixe de conexões entre os saberes das várias disciplinas, determinante para a pertinência e sucesso das aprendizagens, cujas balizas devem ser inequivocamente estabelecidas em termos nacionais (as competências transversais constituem um dos instrumentos privilegiados para a explicitação dessas conexões entre os saberes disciplinares). É o que acontece, por exemplo, com os saberes matemáticos essenciais para que muitas aprendizagens em Físico-Química, Geografia, Educação Visual ou História possam concretizar-se, tal como o inverso também é verdadeiro; o terceiro nível enquadrador remete para a relação da escola com o meio e o mundo, a definição e/ou participação em projectos de intervenção, a negociação de quadros de conduta em contextos mais amplos de desenvolvimento de identidade própria e de responsabilidade social e cívica.

Mais do que nunca, é inevitável afirmar que a questão curricular toma a definição dos saberes escolares, da relação entre cada um deles e da coerência global uma das questões centrais. Pode-se mesmo dizer que, neste momento, o principal risco desta Gestão Flexível é, pela condução que lhe tem sido dada e pelas reacções que tem suscitado, o de desencadear um movimento no sentido da compartimentalização das disciplinas, do carácter reducionista e circunscrito a si próprias da conceptualização dos saberes mínimos ou das competências essenciais, uma vez que em momento nenhum se está a estimular um esforço de reflexão e de avaliação nem do

currículo no seu conjunto, nem das partes entre si na lógica do todo. Convenhamos que é um pouco tortuosa a idéia de determinar o que é essencial em cada parte sem determinar o que é essencial como conjunto, para que cada uma das partes é suposto concorrer.

## **6. Do olhar sobre o umbigo à abertura da caixa de Pandora**

O processo e o conteúdo servem-se mutuamente. Novas práticas e respectivos quadros conceptuais de referência não são susceptíveis de vingar a longo prazo em contextos estruturados de acordo com outros referenciais. Um dos exemplos mais elucidativos é o de como os professores, organizados nos grupos disciplinares ou nos conselhos de turma, tal como as escolas enquanto organizações constroem o que se pode chamar de capacidade colectiva - mecanismos integradores das estratégias e das diferentes orientações dos indivíduos membros e de regular as respectivas condutas e interacções - a qual afunila ou alarga o campo das decisões possíveis em relação a todos os aspectos da sua vida e do seu funcionamento. Ora, esta capacidade colectiva da organização escolar integra duas dimensões contraditórias: “por um lado, é ela que permite que os membros da organização «funcionem», ou seja, cooperem e resolvam à sua maneira os problemas «objectivos» com que se deparam no meio ambiente mas simultaneamente, por outro lado, constitui uma barreira cognitiva, um obstáculo à aprendizagem tanto individual como colectiva na medida em que condiciona as capacidades destes mesmos membros em inventar outros modos de relação, outras regras do jogo quando e se as mudanças «objectivas» da situação o exigiam” (Crozier&Friedberg, 1992: 219).

O carácter multifacetado, dinâmico e complexo da definição de currículo, leva-nos à necessidade de localizar as grandes linhas de força que o percorrem e que lhe dão existência. Defini-lo como o conjunto das aprendizagens concebidas para serem proporcionadas aos alunos pela escola estabelece o âmbito de intervenção da escola, não o conteúdo ou o modo como o faz. Por outro lado, implica que a sua elaboração seja necessariamente diferente na formulação e no conteúdo consoante a instância que o elabore. Por exemplo, a nível nacional, estabelecem-se os parâmetros de acção das escolas de modo a que estas, no seu conjunto, assegurem um determinado conjunto de aprendizagens educativas, enquanto que ao nível de cada escola, se definem os conteúdos, os procedimentos e as parcerias que corporizem as aprendizagens pretendidas.

Se é verdade que em cada nível ou escala em que o currículo se corporiza, se verificam todas as interações e incorporações referidas, também é certo que em cada uma das instâncias de decisão e de condicionamento do currículo há um quadro próprio, uma perspectiva e uma lógica predominantes que produzem a(s) combinatória(s) dessas componentes que correspondem aos interesses, aos recursos e às temporalidades que configuram o respectivo campo de manobra. Assim, tenha-se em consideração o currículo encarado na perspectiva do conselho de turma, de uma escola, de uma área de escolas ou a nível nacional. Os órgãos que intervêm, os recursos de que dispõem, o horizonte temporal do exercício do seu poder, os campos de forças a que estão sujeitos, as negociações a que estão obrigados são claramente distintos uns dos outros.

Nem os professores nem as escolas têm tido preparação orientada para a elaboração e gestão curriculares. Nem do ponto de vista técnico nem do ponto de vista social e político, no sentido em que à escala da comunidade em que a escola se insere, é necessário constituir e pôr a funcionar os mecanismos e dispositivos que viabilizem e incorporem os contributos dos diversos actores sociais para a definição do currículo. Também em currículo é necessário aplicar o princípio de pensar global para agir local. O facto de se assumir o fracasso das grandes reformas e da intervenção da administração central não representa que a reflexão e a acção das escolas se devam circunscrever à sua base territorial tanto mais que há hoje aspectos centrais no currículo, como a cidadania, os direitos humanos, a protecção ambiental, que são globais com expressão local. Assim há duas dimensões que num processo desta natureza devem ser postas em marcha: por um lado, a reconceptualização da estrutura organizacional da escola para comportar a elaboração curricular, onde os professores, como profissionais da organização das aprendizagens, têm um papel central, mas onde também têm de assegurar o conhecimento e a incorporação do que em termos sociais e culturais a comunidade espera e pretende da escola; por outro lado, as escolas necessitam de se adaptar organizacionalmente e definir uma divisão de trabalho que contemple rotinas de comunicação e circulação de informação, de experiências e de materiais, de colaboração entre escolas, instituições, das quais empresas, autarquias, universidades, escolas superiores de educação, e a própria administração escolar.

A gestão curricular que a escola faz não pode descurar o sentido global, a direcção para que aponta o projecto curricular. Isto representa que não basta afirmar que o currículo é o conjunto das experiências programadas pela escola e que visa desenvolver um determinado conjunto

de competências. Válida como declaração de intenções, é necessário fundamentá-la e demonstrá-la como condição de legitimidade para as opções curriculares feitas. O conhecimento do percurso histórico através do qual se constituiu a cultura educativa do nosso sistema escolar é um elemento imprescindível para se perceber que existem uma gramática curricular e do controlo curricular bem como de uma semântica que lhes está associada e que se baseia na compartimentação dos saberes nas disciplinas. Isto significa que quer do ponto de vista da racionalidade curricular, quer dos modos de regulação e controlo curricular não há instâncias que promovam a integração curricular, que assegurem e avaliem a coerência e a eficácia do projecto curricular nacional. O currículo nacional decompõe-se em disciplinas que se articulam ou reproduzem a segmentação em todos os níveis do sistema educativo, começando nas escolas e acabando ao nível dos serviços do Ministério da Educação. Os quadros de referência curricular são subsidiários das divisões disciplinares, a pertinência e a qualidade das aprendizagens são equacionadas no interior de cada disciplina, não havendo órgãos concebidos para proporcionar a integração curricular. Em suma, mesmo que existam experiências no sentido da integração curricular, elas não são susceptíveis de colocarem novos paradigmas de gestão e desenvolvimento curriculares porque são sempre reinterpretadas em função dos quadros de referência anteriores, podendo assim, quando muito, levar ao limite a capacidade de regeneração dos esquemas conceptuais e procedimentos operacionais do modelo curricular assente na compartimentação disciplinar.

A questão dos quadros de referência é decisiva para entendermos também que a escola para se situar num novo paradigma curricular, necessita reconceber-se curricular e organizacionalmente, de modo a assumir-se como uma organização que aprende, que organiza uma memória colectiva, que se abre ao exterior, que não se limita a reagir às mudanças do exterior mas a intervir no meio onde está inserida, onde concebe a renovação dos seus recursos humanos articulada com a sua estabilidade, que cultiva o gosto do risco e da experimentação, que não cristaliza nas soluções já encontradas (Cousins, 1996).

## Referências bibliográficas

- AUDIGIER, F. (1994). “**Les didactiques de l’histoire et de la géographie introduction**”, *Revue française de pédagogie*, nº106 (janvier-février-mars), pp. 5-9.
- AUDIGIER, F.; CRÉMIEUX, C. & TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). “**La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l’histoire et de la géographie**”, *Revue française de pédagogie*, nº106 (janvier-février-mars), pp.11-13.
- BARROSO, João, org. (1999). **A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Educa.
- BARROSO, João (1999). “**O caso de Portugal**”, In [Barroso, João, org.] *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- CANÁRIO, Rui (1998). “**Educação e Território**”, *Noesis*, 48, Out/Dez 98, p.18.
- CARDOSO, Abílio (1987). “**Em torno dos conceitos de currículo e desenvolvimento curricular**”, *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano XXI, pp. 221-229.
- CHAPMAN, Judith (1996). “**A new agenda for a new society**”, In [Leithwood, Kenneth; Chapman, Judith; Corsin, David; Hallinger, Philip & Hart, Ann, eds. ] *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol, pp. 27-59.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **Dificuldades que tem um velho reino educativo em reflectir o currículo e o tempo escolares**. Santarém: Escola Superior de Educação, Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância, nº57.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). **A multiculturalidade no contexto da complexidade do mundo actual**. Lisboa: Departamento da Educação Básica/O ensino da língua portuguesa como 2ª língua.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). “**Por um currículo competente no ensino básico**”, *O Ensino da História*, Boletim da APH, III série, nº12, Out.98, pp. 33-35.
- CORREIA, António Carlos da Luz (1998). “**Currículo e gestão flexível**”, *Noesis*, 48, Out/Dez 98, pp.22-23.
- COUSINS, J. BRADLEY (1996). “**Understanding organizational learning for educational leadership and school reform**”, In [Leithwood, Kenneth; Chapman, Judith; Corsin, David; Hallinger, Philip & Hart, Ann, eds. ] *International handbook of educational leadership*

- and administration*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol, pp. 589-652.
- CROZIER, Michel (1995). **La crise de l'intelligence: essai sur l'impuissance des élites à se reformer**. Paris: InterEditions.
- CROZIER, Michel & Friedberg, Erhard (1992). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil (1ª ed. 1977).
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). **Projecto reflexão participada sobre os currículos do ensino básico**. Documentos de trabalho 1, 2, 3A, 3B e 3C. Lisboa: DEB
- ESTRELA, Albano C. (1986). **“Projecto foco - uma experiência de formação de professores por competências”**, Separata da revista portuguesa de pedagogia, ano XX. Coimbra.
- GOODSON, Ivor (1997). **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa.
- HARGREAVES, Andy (1994). **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age**. New York: Teachers College Press.
- HUTMACHER, Walo (1992). **“A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”**, In [Nóvoa, António, coord.] *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Educa, pp.45-76.
- IRVING, Ann (1988). **Study and information skills across the curriculum**. Oxford: Heinemann Educational Books.
- LE BOTERF, Guy (1995). **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- LE BOTERF, Guy (1997). **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- LEITHWOOD, Kenneth; CHAPMAN, Judith; CORSON, David; HALLINGER, Philip & HART, Ann, eds. (1996). **International handbook of educational leadership and administration**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, I vol.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán (1991). **Política y reformas curriculares**. València: Universitat de València.
- MARQUES, Ramiro & ROLDÃO, Maria do Céu, orgs. (1999). **Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada**. Porto: Porto Editora.
- MICHEL, Alain (1999). **“O caso da França”**, In [Barroso, João, org.] *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 85-104
- NÓVOA, António (1992). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Educa.

- NÓVOA, António (1997). **Nota de apresentação** In [Goodson, Ivor] *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- OECD (1994). **The curriculum redefined: schooling for the 21st century**. Paris: OECD.
- PERRENOUD, Philippe (1997a). **Construire des compétences dès l'école**. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Philippe (1997b). **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). **“História do currículo, regulação social e poder”** In [Silva, Tomaz Tadeu da, org.]. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). **Sociologia política de las reformas educativas**. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1998). **Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York/London: Teachers College.
- ROLDÃO, Maria do Céu; NUNES, Luísa & SILVEIRA, Teodolinda (1997). **Relatório do projecto “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico”**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie, orgs. (1997). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez (1995). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 4ª ed.
- SCHRIEWER, Jurgen (1991). **“La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional, funciones formativas y praxis educativa de la ciência universitaria de la educación en alemania y francia”**, *Revista de Educación*, 296, pp.137-174.
- TANNER, Daniel & TANNER, Laurel (1995). **Curriculum development: theory into practice**. Englewood Cliffs, New Jersey/Columbus, Ohio: Merrill/Prentice Hall, 3rd. Ed.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995). **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge, Mass./ London, England: Harvard University Press
- WALKER, James C. (1990). **“Functional decentralization and democratic control”** In [Chapman, Judith, Ed.]. *School-based decision-making and management* London: The Falmer Press, pp. 83-100.

# Futebol 1 X 0 Escola

*Luiz Carlos Rigo\**

---

## **Resumo**

Esta monografia nasceu no interior da disciplina de Futebol, ministrada para os alunos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Tendo como ponto de partida a problematização do futebol escolar e a convivência do professor e dos acadêmicos com esta prática cultural, emergiu a curiosidade de investigar com maior cuidado a forma como é tratado o futebol nas escolas. Diagnosticar a situação do futebol junto às escolas públicas municipais, ilustrar o significado deste no universo cultural dos alunos e problematizar as manifestações, as táticas e as estratégias, que fazem com que esta prática cultural se dissemine e prolifere fundando nossa cultura, constituem alguns dos principais objetivos deste estudo.

**Palavras - Chave:** Futebol - Prática Cultural - Escola

## **Abstract**

This study was developed at the Soccer class given to the Physical Education students of the Federal University at Pelotas (UFPeL). Based on school soccer and how students relate to this cultural practice, there emerged an interest in investigating more closely the way it is dealt with at public school classes. Some of the goals of this present study are to diagnose the state of soccer at the city public schools, to illustrate its meaning within the students' cultural universe and to question the tactical and strategical action that cause it to be popular and form a basis to our culture.

**Key-words :** Soccer - Cultural Practice – School.

---

\* Professor Assistente da ESEF/UFPeL . Doutorando em Educação na área de Ciências Sociais Aplicadas a Educação na UNICAMP. Endereço para contato: 53 272 2463 ( Pelotas/RS) ou rigo@UFPeL.tche.br

## I) Saudades de mim<sup>1</sup>



A foto ilustra como eram as primeiras disputas de futebol ocorridas dentro das “Public schools” inglesas no final do século XVIII e início do XIX. Nela podemos identificar já a presença das goleiras e uma certa delimitação espacial (campo), marcas estruturais embrionárias que caracterizam a emergência do futebol enquanto um esporte moderno. Fonte Wahal, Afred. 1997.P.15.

“Juliano, um garoto de nove anos, sorrindo, conta-me sobre a aula de Educação Física que mais gostou: “Foi uma ocorrência no ano passado, quando teve futebol, e eu fiz um gol”, lembra o menino empolgado. Associando palavras a gestos demonstrativos, Juliano empenha-se em reproduzir a cena e, de posse de uma bola, improvisa, reconstrói para mim, ali mesmo, dentro de casa, os detalhes da jogada que ficaram na sua lembrança, na sua memória afetiva.”

Impressionado com a demonstração de alegria de Juliano e com os detalhes com que me conta o feito, penso no significado que teve para o garoto de nove anos um jogo de futebol, ou melhor, “um mero gol”, marcado em uma simples pelada numa aula de Educação Física.

<sup>1</sup> Subtítulo retirado do conto *Mãozinhas de Seda*, do livro *Menina a Caminho*, de RADUAN NASSAR.

Sensibilizado pela empolgação de Juliano, transporto-me à minha infância, à minha primeira escola, e ao futebol desta escola de infância. Percebo, com uma certa facilidade misturada a uma pitada de alegria, o quanto o futebol, para a maioria dos brasileiros, assim como para mim, ocupa um lugar privilegiado em nossa memória afetiva.

Minha primeira escola, lugar onde estudei os cinco anos iniciais, certamente não era das mais bonitas: um grupo escolar municipal, de uma cidade interiorana do Rio Grande do Sul, mas que felizmente possuía um pátio bastante grande, se comparado com aqueles da maioria das escolas públicas. No pátio havia um campo de futebol estruturado, ou melhor, semi-estruturado. Lembro-me com nitidez das disputas travadas naquele campinho de terra batida, que dificilmente tinha as duas goleiras inteiras.

Os embates que realizávamos dentro do campo geralmente extrapolavam o tempo, sempre muito curto, e o espaço, pequeno demais para os nossos sonhos. As discussões, comemorações, tristezas e lamentações acabavam sempre por adentrar o espaço sacralizado das salas de aulas. Esses dias de sol, de tamanha festa, alternavam-se com tantas tardes nubladas. Nelas, o rosto colado junto ao vidro da janela, esperando impaciente os primeiros raios de sol, a secura do chão batido, enquanto a professora, compenetrada, ministrava a sua aula. Espiávamos pela janela o campo ainda úmido lá fora, o local onde virávamos craques, e imaginávamos inúmeras jogadas brilhantes, lances semelhantes àqueles vividos na noite anterior, embaixo das cobertas, através da voz do locutor no meu radinho de pilhas. As jogadas eram muitas, pois tratava-se de um Gre-Nal — clássico Grêmio x Internacional —, e eu as recordava quase todas. A narrativa emocionada do locutor invariavelmente fazia-me vibrar, prendia minha atenção, muito mais do que a aula que transcorria normalmente mesmo com o grande empenho da professora. Diferente do jogo, a aula era bastante harmônica, sem tensões e praticamente nula de desequilíbrio emocional.<sup>2</sup>

Quando se aproximava o recreio, nossa atenção aumentava. Saíamos correndo da sala assim que soava a sineta. Poder chegar rápido ao centro do campinho era quase uma garantia de um lugar nos times, uma chance maior de não ficar encostado à trave, esperando a vez ou, o que é pior, sentado no banco, como um derrotado. Na verdade, a disputa tinha seu início já ali fora

---

<sup>2</sup> ALMEIDA (1997) ao comentar a relação particular dos jogos de futebol transmitidos via rádio com os torcedores, lembra como ficção e realidade mesclavam-se e se completavam aumentando a “intensidade”, a “vibração” das partidas. “É como se estivéssemos a beira do campo, seguindo a bola de pé em pé, porém libertos das limitações que a realidade impõe à imaginação”; “os nossos chutes (porque eles eram nossos, não dos nossos emissários em campo) raspavam as traves com infernal falta de sorte, os goleiros adversários faziam milagres, os juizes roubavam-nos dando pênaltis imaginários e deixando de consignar outros escandalosamente visíveis.” ALMEIDA PRADO, *De seres, coisas, lugares: do teatro ao futebol*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 204

de campo, na corrida que travávamos, entre nós e contra o tempo. Durante o recreio, o lugar em um dos times era mais disputado que nas aulas de Educação Física, já que aglutinava todos os meninos do turno da tarde.

Titulares absolutos mesmo, além do dono da bola — geralmente de borracha, que, principalmente no inverno, deixava uma passageira mancha vermelha no corpo quando se levava um chute mais forte —, somente o Altamiro e o Bugre, que não só eram um pouco mais velhos do que a maioria de nós, como indiscutivelmente eram os dois melhores da tarde. Eram eles que dividiam e escolhiam rapidamente os dois times que iriam transformar os míseros quinze minutos de intervalo num espetáculo similar àquele vivenciado através dos radinhos de pilha nas noites de inverno.

Além desses jogos realizados no recreio, nas aulas de Educação Física e antes ou após o turno de aula, o futebol também acompanhava-nos fora do espaço escolar. Mudavam as turmas e os locais, mas o jogo permanecia como parte de nossa rotina diária, preenchendo fins de tarde, feriados, finais de semana e quase todo o tempo em que não estávamos comprometidos com a escola.

Com o futebol, nessas experiências infantis, parece que tivemos intuitivamente, mesmo sem permissão, a ousadia e a capacidade de romper com os limites de tempo e de espaço que nossa educação escolar insistia em estabelecer. Arrastado por nós para dentro dos muros da escola, talvez tenha sido ele uma das minhas mais importantes e desafiadoras experiências infantis coletivas: ele era nosso pacto escolar. Nos desafiando, o futebol também nos apresentava à vida, à nossa vida de meninos irrequietos, briguentos e sonhadores, de moleques bons de bola.

Assim como Juliano, através de um processo seletivo, retém em sua memória afetiva os pormenores daquele gol, também eu e muitos outros que tivemos no futebol um companheiro, um amigo de infância, guardamos recordações secretas de jogos disputados, de jogadas e gols que marcamos e perdemos. Momentos especiais de nossa infância, vividos tanto na escola como fora dela.

Tomando como referência o significado que o futebol demonstra ter em nossa cultura e no quanto ele atravessa a infância de meninos e meninas brasileiros, decidi investigar neste artigo o lugar que ele ocupa dentro da escola e o significado dessa experiência para os alunos.

## II) Estratégia metodológica

Para realizar esta investigação sobre o futebol e a escola, utilizei, além do auxílio bibliográfico, dados empíricos, coletados junto a escolas municipais de Pelotas/RS<sup>3</sup>.

Os dados empíricos que foram coletados, já que este trabalho materializa intenções posteriores ao processo de coleta, foram tomados mais como uma fonte que alie à bibliografia selecionada, servindo, assim, à reflexão.

Quanto à estrutura do trabalho optei, num primeiro momento, em expor uma síntese, uma compilação das questões que tratam apenas da realidade infra-estrutural da escola, seu espaço físico e o material usado nas práticas do futebol, sem fazer maiores reflexões sobre o encontrado. Mais tarde volto a me referir a estes dados para, junto com outros instrumentos, refletir o futebol nas escolas. Das entrevistas priorizei utilizar os dados coletados dos alunos e fiz um recorte, atendo-me às questões que falam direta ou indiretamente do envolvimento que estes mantêm com o futebol em seus cotidianos. Aqui serão usadas tanto algumas declarações, diretas e individuais, que visam ilustrar suas falas, bem como sínteses que retratam as opiniões que de uma certa forma se sobressaíram. As declarações dos alunos, apesar de estarem expressas de forma mais concisa no item III, serviram de solo empírico para as demais reflexões que aparecem ao longo do texto.

### II.I) Revisitando as escolas públicas

As informações coletadas foram compiladas em três grandes blocos. O primeiro é referente ao número de professores de Educação Física atuantes nas escolas, relacionado com o número de alunos matriculados. Assim, do total de dez escolas visitadas, nove apresentaram uma situação bastante similar, possuindo de um a quatro professores de Educação Física para atender a uma população de alunos que oscila entre 250 a 1500 alunos.

---

<sup>3</sup>Os dados empíricos aqui usados fazem parte de um levantamento feito durante o ano de 1995 junto às escolas municipais da zona urbana de Pelotas/RS. Constituíram a amostra 10 escolas que possuíam aulas a partir da 5ª série do primeiro grau. Um dos objetivos desse levantamento foi realizar um diagnóstico qualitativo sobre a situação do futebol nessas escolas. Além da minha participação, aquele estudo contou também com 10 alunos estagiários da Escola Superior de Educação Física da UFPel. Em cada escola visitada, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com um professor de Educação Física e, no mínimo dois alunos, um de cada sexo, dando preferência aos que estudavam na escola no mínimo há três anos. Predominaram, assim, alunos da 7ª e 8ª séries. As perguntas foram feitas individualmente, porém, em algumas escolas, os colegas agrupavam-se em torno do aluno entrevistado e o ajudavam a responder as questões. Para auxiliar a descrição das escolas que foram visitadas, optamos, também, por fotografar o espaço físico destas, ou os eventuais locais extra-escolares que ocorriam aulas de Educação Física.

Distanciando-se desta realidade, temos uma escola, de maior porte e bastante tradicional na cidade, que tem matriculados 3200 alunos e conta, em seu quadro funcional, com dezenove professores de Educação Física.

O segundo grupo trata do espaço físico para a vivência do futebol dentro das escolas. Destacamos aqui dois quadros um tanto distintos. Das dez escolas, duas destacaram-se das demais por possuírem quadras abertas, de cimento, com goleiras e marcação permanente, bem como um ginásio coberto em condições de ser usado para a prática do futebol.

Uma destas escolas apresenta ainda um campo de futebol-sete, de areia, com goleiras fixas e em bom estado. No outro grupo, com oito escolas, cinco fazem uso do pátio da escola, geralmente de areia ou terra, misturada com grama em alguns locais, e sem a existência de qualquer tipo de marcação permanente de quadras. As outras três escolas destacaram-se por buscarem fora da escola um local mais apropriado para a prática do futebol. Deste modo, de forma não-regulamentada, estas escolas optam por ocupar, com freqüência, outros espaços, como, por exemplo, praças públicas e terrenos baldios para realizarem as aulas de Educação Física e as práticas do futebol.

Num terceiro bloco, selecionamos informações sobre o número de bolas disponíveis nas escolas para a prática do futebol. Das dez escolas, nove apresentaram uma situação similar, onde o número de bolas utilizadas nas aulas de Educação Física para as práticas do futebol variava de zero a três. Distanciava-se deste quadro apenas uma escola — a mesma que possuía o maior número de professores e um ginásio coberto à disposição. Nessa escola, o número de bolas variava de 7 a 10, o que, segundo informou-nos um professor de Educação Física, dependia da época do ano. Mesmo assim, o professor informante fez questão de declarar que *"a quantidade de material é razoável, porém, em termos de qualidade, deixa muito a desejar."*

Em várias escolas, o número de bolas alterava-se quase que diariamente, porque freqüentemente alunos e professores levavam as de sua propriedade para o recinto escolar. A título de curiosidade, destacamos o caso de uma escola que, apesar de possuir instalações bastante boas — quadras, ginásio e um pequeno campo de futebol —, no momento da visita não possuía nenhuma bola disponível para a prática desse esporte, ficando totalmente à mercê do empréstimo proporcionado pelos professores ou por algum aluno. Segundo declaração da professora, a escola encontrava-se naquela situação momentaneamente, devido a alterações ocasionadas pela reconstrução do prédio escolar, e a Secretaria da Educação ainda não havia enviado nenhum material para as aulas de Educação Física.

### III) Futebol é cultura: a escola-futebol

Para falar da relação que os alunos estabelecem com o futebol, tomamos como referência ilustrativa algumas declarações de meninos e meninas que mostraram-nos o quanto este faz parte de seus cotidianos. Dentro do grupo de vinte alunos contactados, o gosto pelo futebol apresentou-se quase que uma unanimidade para ambos os sexos. Apenas uma menina disse explicitamente não gostar. Para os demais, mesmo atentando para a diversidade de intensidade nas declarações, destacou-se o interesse, a curiosidade, ou mesmo a simpatia dos alunos pelo futebol.

“Gostas de futebol?”, perguntávamos. *“Quem é que não gosta, né? É uma coisa que o cara se diverte, brinca, só de vez em quando vai dar umas briguinhas. Aqui no colégio, a maioria dos guris briga”*. (E. D., 6<sup>a</sup> série, 14 anos).

As meninas também fizeram questão de demarcar seu envolvimento. As declarações contundentes e seguras de algumas sinalizam sua decisão de cada vez mais interferirem junto a esta prática social: “Você gosta de futebol?”: *“Eu gosto. Eu tô num time de futebol lá na baixada”*. “E de vôlei, handebol, você gosta também?”: *“Ai, de vôlei não sei, futebol a gente se diverte mais. A minha mãe jogava futebol comigo na barriga. Desde pequena ela começou a me ensinar e agora os meus primos tão me ensinando também, nós temos um time na escola.”* Como havia outras meninas em volta, a uma pequena distância, apontou para algumas, dizendo quais faziam parte do time. (A., 12 anos, 5<sup>a</sup> série).

A prática do futebol fora da escola, compartilhada com familiares, apresentou-se como uma marca constante, tanto para os meninos como para as meninas. Mas, para as meninas, essa possibilidade recebeu um destaque, um reconhecimento de importância maior do que para os meninos. Talvez a participação junto com familiares seja vista pela meninas como uma estratégia que as favoreça, que as incentive a atuarem em uma área que ainda carrega consigo fortes códigos, típicos de uma cultura masculina.

As vivências dos alunos com o futebol fora da escola foi outra particularidade que se sobressaiu durante a conversa com eles. Para os meninos, essa prática fora da escola era mais freqüente, e uns até salientaram seus jogos de finais de semana. Outros comentaram as partidas improvisadas durante os turnos vagos na escola. Nas falas das meninas, tal participação também foi registrada, porém com menor freqüência. Predominaram aí vivências esporádicas, geralmente efetivadas quando algum membro da família — pai, irmãos — incentivava e acompanhava. Estas vivências futebolísticas extra-escolares pareceram estar fortemente vinculadas ao ambiente em que vivem: a rua onde moram, a realidade de seus bairros, os grupos de amigos que formam.

O jogo futebol apresenta-se aí marcado por microdiversidades culturais, capazes de produzir alterações, inclusive estruturais, sobre o esporte futebol. Assim, as regras são adaptadas. O número de jogadores em cada time, por exemplo, varia de um dia para o outro, dependendo normalmente do número de garotos disponíveis, e também do tamanho do "campo".

As colocações de Rodrigo, aluno de uma das escolas, destacam a importância que adquire para a sobrevivência e proliferação do futebol a maleabilidade presente nos jogos não-escolares destes garotos.

*"Jogo quase todos os fins de semana. A gente joga mais é futebol de cinco ou de sete lá na cancha, porque só tem um campo grande aqui. Durante a semana, como o pessoal trabalha, não fica muita gente para jogar."* O garoto enfatizou ainda que nos fins de semanas eles têm times mais fixos, o dele é o "Esporte Clube Ouro Preto", que envolve garotos da faixa de 13 a 15 anos. Segundo Rodrigo, são eles mesmos os responsáveis pela organização do time, como também pelas combinações dos jogos. Quando perguntado sobre as regras e sobre quem apitava, ele disse-nos que as regras são adaptadas antes do jogo e que *"ninguém apita, é pela consciência da pessoa"*; acrescentando que *"quando tem time de outros bairros, a gente joga contra eles."* Estes fragmentos da fala de Rodrigo ilustram como os garotos são capazes de inventar e recriar as condições necessárias para colocarem em prática seus desejos de vivenciar o futebol, alterando as regras e muitas vezes a própria estrutura desse esporte.

CERTEAU (1994) destaca o quanto esta inventividade, que aparece nas práticas culturais freqüentadas pelos cidadãos comuns, pelos *"heróis do cotidiano"*, é capaz de produzir novos códigos, novos hábitos e valores culturais. O autor salienta que é graças a essa espécie de inteligência marcada pela astúcia, pela simulação, pela capacidade de jogar estrategicamente com as condições de possibilidades da realidade que muitas práticas culturais e seus agentes consumidores/produtores conseguem resistir, persistir e proliferar.<sup>4</sup>

A experiência do futebol visivelmente não se restringe à prática. Tanto meninos como meninas destacaram a freqüência com que assistem a jogos pela televisão, principalmente, observaram alguns, quando jogam os times para os quais eles torcem — Grêmio, Internacional, Pelotas e Brasil de Pelotas — ou a seleção brasileira. Alguns salientaram que, além de assistirem a jogos pela televisão, já foram acompanhados por familiares ou amigos aos estádios da cidade para assistirem partidas dos times locais. Os

---

<sup>4</sup> Maiores detalhes sobre as considerações teóricas deste autor, referentes às práticas culturais, às táticas e às estratégias presentes nas experiências dos consumidores/produtores de cultura, ver: CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

que declararam nunca terem ido, em sua maioria, manifestaram o desejo de ir .

Essas outras formas de participação, não restritas ao ato de praticar, proporcionam aos alunos um saber específico que lhes permite discutir e dialogar, tanto com seus colegas, como com familiares e amigos. Como exemplo deste saber específico, destacamos alguns nomes de jogadores que foram citados por eles quando indagados sobre quem consideravam o melhor jogador da atualidade. Entre outros, apareceram nomes como Romário, Paulo Nunes, Bebeto, Tulio, Edmundo e Baggio, jogadores de diferentes Estados e até de outro País, ilustrando um pouco o interesse que os alunos demonstram por acompanhar os mais recentes acontecimentos do universo futebolístico.

Este fazer-se presente não está, portanto, restrito obrigatoriamente à prática, mas passa também pela possibilidade de torcer, assistir a jogos ao vivo, ou pela TV, acompanhar os noticiários esportivos, vestir a camiseta do time pelo qual torcem. Ações e rituais, como esses que produzem conhecimento e são potencialmente criadores de fortes vínculos emocionais, não se restringem ao envolvimento com times profissionais, mas se manifestam também em proporções diferenciadas quando se trata de eventos que envolvem os times do próprio bairro ou da vila. Foi o caso da declaração de Andréia: *"Torço para o Grêmio e para o Barbudo (A.C.P) aqui da colônia. A gente vai todos os domingos. Eles jogam contra outros times da colônia, como o Arroio do Padre e o Marítimo."*<sup>5</sup>

O marcante envolvimento dos alunos com o futebol, conforme mostramos aqui através das declarações, não caracteriza uma surpresa; pelo contrário, os indícios empíricos que selecionamos não são mais que fragmentos, sinais de que esta é uma das práticas culturais que indiscutivelmente mais marcou o século XX e visivelmente sinaliza adentrar e se proliferar ainda mais no século XXI. Para auxiliar a entender este processo, parece-me interessante pensar como ele ocorre, como o futebol se faz notar, neste complexo contexto cultural chamado Brasil ?

### III.I) O futebol para os brasileiros

"Deixei de acreditar em Deus no dia em que vi o Brasil perder a Copa do Mundo no Maracanã." (Carlos Heitor Cony)

---

<sup>5</sup> É óbvio que por uma condição histórico-cultural o envolvimento do sexo feminino com o futebol, em nosso país, ainda não é igual ao do sexo masculino. Mas, as declarações feitas por várias meninas são um indicio da emergência de uma nova configuração no que tange às questões de gênero e o futebol, também no Brasil.

Com respeito aos julgamentos valorativos sobre o futebol, presenciamos em diferentes espaços, acadêmicos ou não, inúmeras controvérsias. No início deste século, por exemplo, esta polêmica se fez presente na Literatura. Um dos focos centrais da divergência era assinalado na aceitação desta prática que, para alguns, não passava de mais uma importação cultural. De um lado posicionavam-se nomes como os de Lima Barreto e Graciliano Ramos, que não mediam esforços no sentido de desqualificar o futebol. Em alguns momentos, foram contundentes ao extremo, afirmando que a última moda do estrangeirismo, chamada “football”, era um atentado contra a nossa cultura. Por incitar a violência, punha em risco a paz e, por isso, não vingaria. “*É uma febre passageira (...) não preenche coisa nenhuma*”, afirmava com convicção Graciliano Ramos. “*Com exceção de um ou outro tísico*”, continuava ele, vai haver “*um furor dos demônios, um entusiasmo de fogo de palha capaz de durar bem um mês*”.<sup>6</sup> Tais teses eram contrapostas por escritores como Antônio de Alcantara Machado, Fernando Sabino e José Lins do Rego, entre outros. Estes, desde o início do século, posicionaram-se com menos receios diante do futebol e mostraram-se simpatizantes da possibilidade de inovação e ampliação cultural que este poderia vir a representar.<sup>7</sup>

Posterior ao debate travado no campo literário do início do século, que colocou o questionamento sobre a validade do futebol — se este iria ou não vingar, dar certo em nosso país —, as divergências não acabaram, pelo contrário, outros campos do conhecimento trouxeram novas questões para acirrar o jogo. A popularização e a profissionalização do futebol ocorrida nos anos trinta, nos diversos Estados do Brasil, contribuíram significativamente para esse quadro; assim, alargavam-se os debates, passando estes a envolver novos interessados, nas mais diferentes regiões do Brasil.<sup>8</sup> Houve, principalmente após a década de 70, um certo

---

<sup>6</sup> RAMOS, G. Linhas Tortas. In: RAMOS, R. (org.). *A palavra é futebol*. São Paulo. Scipione, 1990 p. 24. É importante observar que as críticas feitas por Graciliano Ramos ao futebol ocorreram em um momento histórico no qual as práticas desse esporte apresentavam evidências de discriminação social e étnica. Eram práticas dominadas pela elite branca e carregadas de signos eurocêntricos.

<sup>7</sup> Sobre as polêmicas do futebol na literatura do início do século ver a dissertação de mestrado: *Futebol Futeboleres: uma representação do esporte na literatura brasileira nas décadas de 1910 e 1920*. Alfredo, J. C. Instituto de estudos da linguagem, Unicamp, Campinas, SP. 1996. Ver também: *A palavra é futebol*. RAMOS, R. (org.). São Paulo. Scipione, 1990.

<sup>8</sup> Distanciando-se do personalismo histórico, que costumeiramente vemos a imprensa fazer em torno de Charles Miller, há registros indicando que o futebol alastrou-se rapidamente pelos diversos estados, menos por ações e desejos individuais e mais pelos vínculos que instituiu com as práticas econômicas e culturais da época. Na disseminação do futebol pelo nosso país, dois fatos merecem destaque especial: as trocas comerciais, realizadas tanto entre as cidades portuárias do país bem como com o exterior e a construção da malha ferroviária, que atravessou diversos estados e as principais cidades. Nestas duas atividades destacaram-se a participação de estrangeiros, principalmente ingleses, marinhairos e profissionais especializados. O futebol, tido como uma espécie de lembrança européia, era uma das vivências prediletas do lazer destes trabalhadores. A parceria futebol/ferrovia extrapola a experiência brasileira. WAHL (1997) ao comentar sobre a disseminação deste esporte pela Europa, no início do século XX, registra que “*desde*

deslocamento do debate da literatura para o âmbito acadêmico, sobretudo para as chamadas Ciências Humanas. Num contexto marcado pela ditadura do governo militar e pelo tricampeonato mundial de futebol, vencido pelo Brasil, no México, a década de 70 teve como um dos temas de debate e motivo de divergência o papel desempenhado pelo futebol. Por alguns foi tratado como uma prática cultural merecedora de grande incentivo e reconhecimento, chegando, várias vezes, a ser enfatizado com euforia, tornando-se assim — é sempre bom recordar — alvo de práticas de instrumentalização política, sendo usado para criar e reproduzir valores nacionalistas da época. Consequentemente foi também, por muitos, reduzido e rotulado como o grande vilão da história, chegando mesmo a receber o estereótipo de ser o “ópio do povo”<sup>9</sup>.

Sem desmerecer a atualidade desta polêmica, não pretendo, aqui, dar continuidade a ela. Pretendo abordar o futebol e as suas relações com a escola por outra via. Assim, se não o tomo enquanto um mero instrumento de dominação, alienação social, presente na tese que elege o futebol enquanto o “ópio do povo”, também não é minha intenção tratá-lo como uma prática cultural redentora, romântica e isenta de contradições. Viso, sim, tomar o futebol a partir de suas ambigüidades, suas lutas internas específicas, os embates que acompanham e constituem essa prática social em diferentes locais e momentos históricos. Prestar uma meticulosa atenção nas tensões permanentes que caracterizam as disputas nesse campo, o que FOUCAULT chama de jogos de poder. Ambigüidades e disputas, que com intensidades diferenciadas, parecem ser o emblema social das diferentes manifestações do futebol.<sup>10</sup>

Parto da hipótese de que o que situa particularmente o futebol na constituição da cultura brasileira é a sua presença avassaladora, sua capacidade de estranhar, incitar, acirrar polêmicas e, fundamentalmente, arrebatrar as mais diversas populações em suas diferentes formas de

---

*finales de la década de 1920, la geografía de la práctica cubre toda la red ferroviaria: una estación, un campo de fútbol. Ésa era entonces la regla.*” (p. 54). WAHL, A. *Historia del fútbol, del juego al deporte.* Barcelona, Bailém, 1997. p.54. Sobre essa singularidade no Brasil ver: *O Almanaque do Futebol Brasileiro 96/97.* AURÉLIO, M. & SÉRGIO ALFREDO, A. São Paulo. Escala, 1996.

<sup>9</sup> VERDU (1980) chama a atenção para o fato que também na Espanha “durante mucho años españoles, el amor al fútbol ha sido entre esa izquierda un amor infame o aun una inclinación que podría delatar fragilidad en la militancia y tendencia a la debelación.” VERDU, V. *El fútbol: mitos, ritos y símbolos.* Madrid. Alianza, 1980.

<sup>10</sup> Nos diversos artigos do livro *Futebol e Cultura* os autores fazem questão de destacar a importância em pensar o futebol distanciando-se tanto do discurso ufanista sensacionalista, construído pela grande imprensa, bem como dos discursos intelectualizantes que seguidamente reduzem o futebol apenas a um instrumento de controle social. SEBE BOM MEIHY, J.C. e WITTER, S.J. (org.). *Futebol e Cultura: coletânea de artigos.* São Paulo. Imprensa Oficial: Arquivo do Estado, 1982.

manifestação, colocando-se anterior e além das diferentes teorias sociológicas.<sup>11</sup>

Os sinais e as microssingularidades produzidas pelo futebol brasileiro, tanto dentro como fora de campo, são muitos. Constituem exemplos disso: a decretação de feriados nos horários das partidas oficiais da seleção, as manifestações das torcidas organizadas com suas cores, vestimentas apropriadas para dias de jogos, viagens para acompanharem seus times, as parcerias que o futebol estabelece com a música, a presença marcante das crenças, superstições e tabus envolvendo jogadores, torcedores e dirigentes.

De parte dos jogadores, além da indiscutível competência oriunda da elaboração, uso e apropriação de saberes que brota das ruas, da várzea, dos cortiços urbanos e não raramente das favelas, merecem igualmente atenção suas criativas formas de comemorar os gols, construindo novas coreografias, nomeando-os, dedicando-os, fazendo deles “objetos” de oferendas e homenagens.<sup>12</sup>

As particularidades que marcam as relações brasileiro/futebol não aparecem somente nos momentos de vitórias e comemorações, mas também na forma como são assimiladas e sofridas as derrotas, como sai arrasada,

---

<sup>11</sup>Dos estudos que tratam do futebol no Brasil merece destaque o artigo *O futebol no Brasil*, de ROSENFELD, A. Nele, o autor aborda os conflitos históricos sociais, o espaço econômico, a abrangência do futebol em nosso país e as relações que este estabelece com as crenças. Por último, o autor aponta a formação de “constelações estéticas” a partir do futebol. CARONE (1993), ao introduzir a reedição deste artigo, comentou que “Anatol Rosenfeld afirmou, certa vez, que o futebol foi sua porta de acesso à cultura brasileira, na qual se integrou de corpo e alma.” (p.73). ROSENFELD, A. *Negro Macumba e Futebol*, pags. 73-106. São Paulo, Perspectiva, 1993.

<sup>12</sup>Jogadores, torcedores e técnicos usando amuletos de sorte; atletas e treinadores reconhecidos como “pés quentes”; torcedores personalizados que trazem sorte e se tornam símbolos de seus times — todos ilustrações de rituais que formam uma das facetas mais ricas do nosso futebol; por isso citaremos diretamente alguns exemplos. No Internacional, de Porto Alegre, tornaram-se conhecidas as atuações do técnico Teté: conta-se que, certa vez, na véspera de um Grenal, o supersticioso artilheiro Bodinho alegou que não poderia jogar, pois “fizeram um despacho para mim. Estou amarrado. Não me escale amanhã”. Teté não discutiu com o jogador, chamou uma negra amiga sua, se reuniu com ela na cozinha do próprio estádio, onde “nada fizeram além de comer lingüiça na brasa.” Pouco depois, o técnico chamou o jogador e o tranquilizou: “tu não podia mesmo jogar, a mulher levou duas horas pra te desamarrar”. No dia seguinte, Bodinho jogou uma barbaridade” (s/d: 31). Já no Internacional dos anos 40, ganharam espaço as histórias criadas ao redor de Charuto, torcedor símbolo do time, e da cabrita “Chica”. Levada por um torcedor ao estádio, “a torcida descobriu que “Chica” dava sorte,” por isso não podia mais faltar aos jogos; “quando a partida era no campo adversário, comprava-se ingresso para “Chica” e ela era instalada numa cadeira numerada” (s.d: 05). PLACAR, *As maiores torcidas do Brasil*. Edição Especial, São Paulo, Abril, s.d. TOSTÃO (1997) relata que, na época em que jogava no Cruzeiro, o presidente Felício Brandi possuía um pai-de-santo particular e “aos sábados, vésperas de partida, iam os jogadores receber a benção do macumbeiro, que ganhava bixo pela vitória e tinha no massagista Andorinha o seu auxiliar.” (p.30). TOSTÃO: *lembranças, opiniões, reflexões sobre o futebol*. São Paulo. Artes Gráficas, 1997. No futebol carioca, entre muitas, destacou-se a história do Sapo de Arubinha, que se refere à maldição que o jogador do Andaraí, Arubinha, invocou sobre o time do Vasco da Gama por este ter derrotado o seu time por 12 a 0. Pela desmesura cometida cairia sobre o Vasco uma maldição pela qual o time haveria de ficar 12 anos sem ganhar nenhum título. Mais detalhes sobre esta história ver FILHO, M.. *O Sapo de Arubinha: Os Anos de Sonho do Futebol Brasileiro*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

mal-humorada, cabisbaixa uma torcida inteira dos estádios quando seu time perde. Temos ainda aqueles torcedores que não suportam a tensão ao acompanharem os jogos de seus times pela televisão e desistem na metade, não olham para não “dar azar”, tudo isto impressiona principalmente quem não está acostumado:

Homens e mulheres no Rio de Janeiro choravam abertamente; bandeiras foram hasteadas a meio pau e faixas pretas de luto foram colocadas nas fachadas de prédios; multidões furiosas queimaram efígies de jogadores e técnicos. Os Estados Unidos possuem torcedores devotados, mas eu nunca testemunhara tal reação à derrota. Fiquei impressionada e aturdida ao constatar como um esporte podia significar tanto para uma Nação. LEVER (1983)<sup>13</sup>.

A cena acima retrata fragmentos dos efeitos ocasionados pela desclassificação da seleção brasileira na Copa de 1966, na Inglaterra, e ilustra a admiração da socióloga americana Janet Lever diante de tamanho sofrimento. Mas Lever não foi a primeira nem a única a impressionar-se com a maneira que o povo brasileiro sente e tenta assimilar as derrotas do futebol. Obdulio Varela, capitão da seleção uruguaia, que derrotou o Brasil na final da Copa de 1950, no Maracanã, tornou-se conhecido também pelo depoimento que deu anos depois ao escritor argentino Oswaldo Sorielo. O brilhante jogador uruguaio confessou que *"se soubesse que iria amargurar tanto um povo tão simpático, não teria se esforçado para ganhar a Copa do Mundo."*<sup>14</sup>

#### IV) Saber/poder na cultura curricular

Para pensar as relações entre escola — cultura — futebol, inicialmente, gostaria de retomar a realidade das escolas públicas descritas no item 3: pouco material, espaços físicos improvisados, poucos professores e grande número de alunos dão o tom da realidade. Para muitos, talvez, esta situação poderia ser vista como suficiente para impossibilitar o ensino do

<sup>13</sup> LEVER, J. *A Loucura do Futebol*. RJ. Record, 1983 p.14. As imagens que impressionaram a autora foram mostradas pela rede de televisão BBC de Londres. Ainda sobre a intensidade das derrotas para os brasileiros ver a recente dissertação de mestrado, publicada em forma de livro, *O Rio corre Para O Maracanã*. Utilizando como fonte histórica os jornais da época a autora retrata com detalhes várias cenas da copa de 1950. O envolvimento dos brasileiros com o futebol e a dor provocada pela perda do título são dois pontos destacados pelo estudo. MOURA, A. *O Rio corre para o Maracanã*. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas, 1998.

<sup>14</sup>NOGUEIRA, A., SOARES, J. e MUJLAERT, R. *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994. p. 23.

futebol na escola e nas aulas de Educação Física. Como nos foi relatado por alguns professores que alegaram não ensinar futebol por falta de material e espaço apropriado. Entretanto, diagnosticamos também que os alunos, em sua quase totalidade, estabelecem fortes vínculos com o futebol, e este, de maneiras diversificadas, se faz presente dentro da escola, seja nas aulas de Educação Física, seja no recreio, nas conversas de corredores ou durante as outras aulas. Por que então parece ser tão difícil, quando não visto como impossível, pedagogizar o futebol nas aulas de Educação Física?

Um caminho para problematizar a constatação destas dificuldades pode ser o de pensá-las situando-as no contexto das propostas pedagógicas oficiais que inspiraram as práticas escolares da Educação Física nas últimas décadas.

Estudos mostram que, a partir dos anos 60/70, as políticas públicas para a Educação Física escolar, inspiradas no ideal da tecnocracia e do cientificismo — que instituíram como objetivos principais, a partir da 5<sup>a</sup> série, a iniciação esportiva e a aptidão física — trouxeram à formação acadêmica dos cursos superiores de Educação Física e, conseqüentemente, também ao ensino do esporte nas escolas, a crença de que, para escolarizar competentemente o esporte, as aulas deveriam se inspirar ao máximo nas metodologias utilizadas pelos clubes.

Negligenciando as funções sociais específicas e as diferenças infra-estruturais existentes entre clubes e escolas, este simulacro de treinamento, ao menos idealmente, tornou-se prescritivo, virou uma espécie de meta-metodologia para o ensino dos esportes nas escolas — quando este chega a acontecer. As aulas de Educação Física que tentam tematizar os esportes tornam-se, em sua maioria, sinônimo de práticas corporais fragmentadas, discriminatórias, chatas, pouco lúdicas e distantes da cultura das crianças. Dificulta-se, com isso, a possibilidade de surgirem práticas pedagógicas capazes de pensar o ensino do “esporte da escola”<sup>15</sup> orientando-se pelas condições de possibilidades das escolas e tematizar os esportes, tendo como referência não simplesmente os clubes — que são uma e não a única forma de viver as práticas esportivas —, mas sim a cultura dos alunos.<sup>16</sup>

Essa espécie de superego tecnocrático-esportivo — dos cronômetros, das planilhas, do selecionamento e, conseqüentemente da exclusão — colocou-se também sobre o trato que, costumeiramente, pretende-se dar ao futebol nas aulas de Educação Física. Nega-se ser este um esporte/jogo que

---

<sup>15</sup> Algumas considerações sobre a possibilidade de um ensino do esporte da escola como alternativo ao ensino do esporte na escola é tratado por BRACHT, V. em *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre. Magister, 1992.

<sup>16</sup> Para outras considerações a respeito dos resultados produzidos pela pedagogia esportivizante na Educação Física Escolar, ver o artigo de minha autoria A Educação Física Fora de Forma. *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Ijuí, RS. Imprensa Universitária, V.16, N. 2. 1995

acompanha as crianças desde suas infâncias, criando com elas fortes laços carregados de saberes culturais que não negam, mas visivelmente ultrapassam em muito o conhecimento circunscrito pelos padrões da ciência moderna e pelas propostas curriculares de nossas escolas, ainda iluministas em demasia.

A predominância de padrões de cientificidade, signos de uma epistemologia moderna que atua de forma prescritiva e se auto-intitula como referente para os critérios de validade do conhecimento, quando não da própria verdade, remete necessariamente às relações de poder, ou melhor, de saber-poder. Ainda mais tratando-se da escola, instituição eleita por muitos como o locus privilegiado do saber.

Mesmo não pretendendo fazer uma nova teoria do poder nas investigações que realizou das práticas sociais, FOUCAULT mostrou-se capaz de evidenciar particularidades nas relações modernas de poder. Para ele, o poder não se limita ao Estado ou às suas instituições, não se localiza aqui ou ali unicamente, não é apenas repressivo, coercitivo, mas é também produtivo, manda fazer. Atua não só como repressão, tendo como referência a morte, mas se interessa também pela vida com práticas que formam “*um biopoder*”, que excita, vincula-se e produz um espécie determinada de prazer. O poder moderno se caracteriza também por ser sutil, mas eficiente, já que não atua apenas em nível ideológico, como também sobre o corpo, e está inserido nas redes do corpo social, estabelecendo parcerias, estratégias e jogos de interesses constantes com os saberes e com as instituições. Saberes específicos, novos, como os referentes à sexualidade, ao corpo, à medicina e outros. Enfim, como diz o próprio FOUCAULT: “*de fato, qualquer ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber e, inversamente, todo saber estabelecido permite e assegura o exercício de um poder.*”<sup>17</sup>

Presas aos ditames das relações modernas de saber-poder, nossas escolas, não raramente insinuam nomear a si mesmas ou apenas aqueles que elas autorizam como os portadores legítimos do conhecimento que constitui a cultura moderna. Essa pretensão aparece em métodos e discursos escolares diversificados. Constantemente vemos, por exemplo, o futebol praticado pelos alunos ser inferiorizado dentro da escola. Valoriza-se mais, nas aulas de Educação Física, o futebol científico, clubista, metódico, asséptico, com poucos desafios e isento de imprevisibilidade. A tendência é

---

<sup>17</sup> FOUCAULT, M. O poder e a Norma. *Psicanálise, Poder e Desejo*. São Paulo. Chaim Samuel Katz, 1975. p.50. A prioridade sobre as relações de poder nas investigações realizadas por Foucault caracterizam o que ficou conhecido como seus estudos genealógicos. Em livros como: *Vigiar e Punir* (1975), *História da Sexualidade I: a vontade de Saber* (1980) e *Microfísica do Poder* (1979), encontramos maiores considerações sobre o assunto.

ênfatar um futebol “disciplinado”, academicamente “aprendido” pelo professor na Universidade.

Assim, ao institucionalizar o futebol, desqualificam-se determinados saberes produzidos nas experiências não-escolares. Com isso, se desfigura — talvez até se perca — o futebol que mais afeta os alunos, aquele que eles conhecem e vivenciam: um futebol que emana das esquinas, dos bares, das praças, dos morros, da várzea e dos estádios.

As relações de saber e poder que marcam nossa cultura e atravessam também a escola, não são exclusividade das práticas referentes à Educação Física; pelo contrário, poderíamos dizer que esta foi uma postura que acompanhou o processo de escolarização da sociedade brasileira. Ou será que diz respeito às próprias amarras estruturais da instituição escola? Gomes Consorte, — antropóloga que participou de projetos de pesquisas sociais coordenados por Anísio Teixeira durante os anos 50, visando diagnosticar o papel desempenhado pelas escolas e “fornecer subsídios para a formulação de diretrizes” — relata-nos que, também naquela época, as escolas não raramente atuavam como agentes homogeneizadores da cultura, estereotipando e excluindo crianças e jovens favelados.<sup>18</sup> De posse desses dados, ressalta a autora que o próprio “Dr. Anísio Teixeira custou a crer no que ouvia, quando informado dos primeiros resultados do nosso trabalho, perplexo com a feição que a escola assumira. Certamente aquela não era a escola democrática com que sempre sonhara.” GOMES (1997).<sup>19</sup>

As resistências da escola formal em legitimar formas de conhecimento encontrados em espaços não-formais, diluídos na cultura em que os alunos atuam, não é uma realidade apenas das escolas brasileiras. Peter Maclaren, ao estudar uma escola de alunos imigrantes açorianos no Canadá, traz à tona os múltiplos embates, as estratégias dos alunos e as tentativas de aculturação que a escola por ele estudada tenta implementar.

Os alunos elaboram desvios, formas explícitas e dissimuladas para atuarem dentro da escola, constróem rituais acompanhados de envolvimento corporal que os ajudam a resistir e a escapar à expropriação dos seus saberes de “esquina de rua”. “O conhecimento adquirido nas ruas era vivido e mediado através de alinhamentos discursivos e investimentos afetivos não encontrados na escola”. MACLAREN (1991)<sup>20</sup>.

MCLAREN destaca que a importância e o significado que aqueles alunos atribuíam aos saberes de “esquina de rua” geralmente eram mais

---

<sup>18</sup> Na grande maioria, alunos oriundos da zona rural ou imigrantes do Nordeste. Sendo que 70% dos excluídos das escolas eram negros, aponta a autora.

<sup>19</sup> GOMES, C. J. *Cultura e Educação Nos Anos 50: O Desafio Da Diversidade*. Campinas, SP. Mimeo, 1997. p.11.

<sup>20</sup> MCLAREN, P. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1991. p.350.

intensos do que o significado que atribuíam aos saberes tradicionais da escola. O autor evidencia como “*o conhecimento ritual possui uma natureza encarnada.(...). Nas ruas, os estudantes faziam uso de mais engajamento corporal e símbolos orgânicos.*”<sup>21</sup> A maneira com que os estudantes se relacionavam com seus conhecimentos adquiridos nas ruas invadia também o espaço escolar, potencializando uma postura mais crítica dos alunos diante dos métodos lineares, bancários, comuns nos currículos escolares. “*A resistência a este tipo de conhecimento na sala de aula espelhava o comportamento do estudante na rua, e constituía uma tentativa ritualizada de trazer a rua para dentro da escola.*”<sup>22</sup>

Investigações curriculares como essas apontam que, além das promessas pedagógicas adjetivadas de críticas,<sup>23</sup> torna-se importante ousar suspeitar das bases epistemológicas que fundam os currículos escolares e pensar os riscos e os limites atuais contidos nas promessas redentoras realizadas pela Razão Iluminista e pelos demais discursos antropocêntricos que outorgaram substituir Deus pelo homem e nomear a ciência moderna como sua procuradora.

Foram suspeitas semelhantes a essas, que explicitam os dispositivos de saber-poder contidos nas pretensões das práticas discursivas da ciência moderna, que levaram FOUCAULT a pensar uma “*Arqueologia do saber*” e a se afastar dos debates internos da epistemologia francesa moderna. FOUCAULT propõe tratar os conhecimentos ligados às ciências do homem enquanto formas diferenciadas de saberes. Ele destaca a necessidade de não mais usarmos como critério de importância, para julgamento valorativo dos saberes, a premissa — um tanto segregadora — dos níveis de epistemologização.<sup>24</sup>

Guardando as inúmeras diferenças existentes entre eles, BOAVENTURA (1996) parece sinalizar nesta mesma direção. Ao falar da

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 350

<sup>22</sup> Ibid., p.351.

<sup>23</sup> Sobre metodologia na Educação Física ver: *Sobre metodologia: Cultura, Ciência e Técnica*. Aqui, além de pensar as complexas relações entre cultura, ciência e técnica, a autora chama a atenção para a possibilidade dos professores se autorizarem a buscar uma “**autonomia de pensamento**”, preocupação muitas vezes colocada em segundo plano também pelas propostas metodológicas que se autodenominam críticas ou progressistas. SOARES, C. L. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí, RS. Imprensa universitária- Unijui, v.16, n. 01, 1994.

<sup>24</sup> MACHADO (1981) comenta as rupturas epistemológicas desse autor e salienta que há um “desaparecimento, portanto das categorias de ciência e epistemologia que tem como correlato o aparecimento de um novo objeto — o saber — e um novo método — a arqueologia.” MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. Rio de Janeiro. Graal, 1981. p. 12. Ver também *A filosofia como crítica da cultura*, de MUCHAIL, S. Este artigo, além de destacar várias passagens importantes da trajetória do pensamento de Foucault, tem o mérito de pensar uma aproximação deste autor com os debates atuais sobre cultura. Cadernos da PUC, Epistemologia das Ciências Sociais. São Paulo, EDUC, n.19, 1985. p. 187-203. Do próprio Michel Foucault, sobre questões epistemológicas, destacam-se: *As Palavras e as Coisas*, 1987, *A Arqueologia do Saber*, 1995 e *A Ordem do Discurso*, 1996.

ciência, da escola e dos vínculos entre elas, esse autor denuncia que, cada vez mais, a ciência moderna se caracteriza por priorizar um “*conhecimento-como-regulação por excelência*”,<sup>25</sup> que extrapola a discussão epistemológica e adentra o espaço cultural onde “*o modelo dominante do imperialismo cultural, não concebe outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais ainda que sejam específicos de um só universo cultural.*” Por isso, prossegue o autor, “*compete ao campo pedagógico emancipatório, criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas.*”<sup>26</sup>

Outra concepção de cultura, de saber ou de ciência, poderia talvez rever as práticas pedagógicas escolares e legitimar valores e conhecimentos periféricos como o futebol. Ou estaríamos sendo um tanto ingênuos esperando muito da instituição escola?<sup>27</sup> Podemos também, usando de outra estratégia, deixar em suspenso as promessas escolares e apostar nos embates, nas disputas de poder que travam os diferentes saberes, também dentro do espaço escolar. Apostar nas resistências sutis, nas artimanhas dos alunos e pensar que o futebol, permitindo a escola ou não, com pouco ou sem material, há muito adentrou os muros das diferentes instituições educacionais. E não nos esqueçamos que “*os jogos da infância têm um titular absoluto: a parede, com que um menino pode até jogar sozinho*”. VALDANO (1995).<sup>28</sup>

## V) Bibliografia

- ALFREDO, J. C. **Futebol futebóleres: uma representação do esporte na literatura brasileira nas décadas de 1910 e 1920.** Dissertação de mestrado. Instituto de estudos da linguagem, Campinas, SP: Unicamp, 1996.
- ALMEIDA PRADO, D. **De seres, coisas, lugares: do teatro ao futebol.** São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- AMADO, J. e FERREIRA de MORAIS, (org.). **Usos e abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1998.

<sup>25</sup> BOAVENTURA, S. S. Para Uma Pedagogia do Conflito . *Revista Novos Mapas Culturais — Novas Perspectivas Educacionais.* Porto Alegre, RS. Sulina, 1996. p. 25.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 30

<sup>27</sup> Apesar da importância que aqui atribuí para a problematização das relações de poder/saber no interior de nossa cultura curricular outras questões do o currículo também merecem ser consideradas. Sobre as diferentes teorias contemporâneas do currículo e as suas principais contribuições para o debate educacional consultar o Livro de Tomaz Tadeu da Silva Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.

<sup>28</sup> VALDANO J. *Zero Hora* Caderno Especial de Esportes. Porto Alegre, 14 abril, 1995. p.05

- BOAVENTURA, S. S. **Para uma pedagogia do conflito.** *Novos mapas culturais — novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FILHO, M. **O sapo de arubinha: os anos de sonho do futebol brasileiro.** São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_ - **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_ - **O poder e a norma: Psicanálise, poder e desejo.** São Paulo Chaim Kartz, 1975.
- GOMES, J. S. **Cultura e educação nos anos 50. O desafio da diversidade.** Campinas, SP: Mimeo, 1997.
- KLEIN, M. A. & AUBININO, S. A. **O almanaque do futebol brasileiro 96/97.** São Paulo: Escala, 1996.
- MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação.** Petropolis, RJ: Vozes, 1991.
- MOURA, G. **O Rio Corre para o Maracanã.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998
- MUCHAIL, S. **A filosofia como crítica da cultura: cadernos da PUC.** São Paulo. Educ.n.19, 1985.
- PLACAR. **As maiores torcidas do Brasil: Edição Especial.** São Paulo: Abril, 19\_\_
- RAMOS, G. **Linhas tortas.** In Ramos, R. (org.). *A palavra é futebol.* São Paulo: Scipione, 1990.
- RAMOS, R.(org.). **A palavra é futebol.** São Paulo: Scipione, 1990.
- RIGO, L. C. **A Educação Física fora de forma.** *Revista do colégio brasileiro de ciências do esporte,* Ijuí, RS: Imprensa universitária, Unijui, V. 16, n.02, 1995.
- ROSENFELD, A. **Negro, macumba e futebol.** Campinas, SP: Perspectiva, 1993.
- SEBE BOM MEILHY, J.C. & WITTER SEBASTIÃO, J. (org.) **Futebol e cultura: coletânea de artigos.** São Paulo. Imprensa oficial, Arquivo do Estado, 1982.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SOARES, C. L. **Sobre metodologia: cultura, ciência e técnica.** *Revista do colégio brasileiro de ciência do esporte.* Ijuí, RS: Imprensa universitária Unijui. V. 16, n.01. 1994.
- TOSTÃO. **Tostão: lembranças, opiniões, reflexões sobre o futebol.** São Paulo. Artes gráficas, 1997.
- WAHL, A. **História del fútbol, del juego al deporte.** Barcelona: Bailém, 1997.
- VALDANO, J. **Zero Hora, caderno especial de esporte.** Porto Alegre, 14 abril, 1995.
- VERDU, V. **El fútbol: mitos, ritos y símbolos.** Madrid: Alianza, 1980.

# O “paradigma” da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação

Alceu Ravanello Ferraro\*

Avelino da Rosa Oliveira\*\*

Marlene Ribeiro\*\*\*

---

---

## Resumo

Os autores reúnem, neste trabalho, sob o título *O “paradigma” da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação*, três textos apresentados em simpósio na 51ª Reunião Anual da SBPC, em 1999. O primeiro, de Ferraro, apresenta resultados de um diagnóstico da escolarização no Brasil, apoiado nas noções de exclusão da escola e exclusão na escola. O segundo texto, de Oliveira, discute e aponta os limites do modelo *in-out*, de Alain Touraine, e da noção de *outsiders*, de Howard Becker. O terceiro texto, de Ribeiro, sustenta que o conceito de exclusão não tem potência, nem para explicar os processos que inviabilizam o acesso e a permanência na escola, nem para captar as novas perspectivas que os movimentos populares apontam para a educação.

**Palavras-chave:** educação, exclusão, paradigma.

## Abstract

Under the title *The “paradigm” of exclusion: conceptual discussion and research in education*, the authors assemble three texts presented in a symposium at 51th Annual Meeting of SBPC (Brazilian Society for the Progress of Sciences). In the first one, FERRARO shows the results of a diagnosis of schooling in Brazil, grounded on the notions of exclusion from school and exclusion in school. Next, OLIVEIRA discusses and shows the limits of both the model *in-out*, of Alain Touraine, and the concept *outsiders*, of Howard Becker. In the third text, RIBEIRO asserts that the concept of exclusion does not have the capability either to explain the processes which make unviable the access and remaining in school or to apprehend the new perspectives that popular movements point out to education.

**Keywords:** education, exclusion, paradigm.

---

\*Alceu Ravanello Ferraro é Professor Titular da Escola de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas, Professor Titular aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pesquisador do CNPq. Por determinação judicial, em 1992 foi feita retificação nos registros, alterando-se o sobrenome FERRARI para FERRARO.

\*\* Avelino da Rosa Oliveira é Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas e doutorando em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\*\*\* Marlene Ribeiro é Professora Titular do Departamento de Estudos Básicos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ex-Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Católica de Pelotas.

## Introdução

Os textos aqui reunidos têm o formato de resumos ampliados, escritos para o Simpósio *O “paradigma” da exclusão: discussão conceptual e pesquisa em educação*, proposto pelos autores e realizado, com o patrocínio da ANPEd, na 51ª Reunião Anual da SBPC, na PUC/RS, em Porto Alegre, em julho de 1999. Ao colocar em debate, na área de educação, o chamado “paradigma” da exclusão, os autores tiveram em mente dois objetivos: de um lado, apresentar experiência de emprego da noção de exclusão na pesquisa em educação e, de outro, suscitar a discussão sobre a pertinência e alcance da noção de exclusão na pesquisa em educação. A justificativa da proposta é simples. O uso do termo exclusão não constitui novidade, nem nas ciências sociais em geral, nem na área da educação em particular. No entanto, de repente, nos últimos anos o termo passou a ser utilizado com muita freqüência, a ponto de se tornar lugar comum, geralmente sem qualquer conceituação mais precisa e, o que é mais grave, sem qualquer discussão da propriedade e alcance do conceito. Mais do que dar respostas, os autores propuseram-se problematizar a noção de exclusão. Os textos seguem a ordem de apresentação no Simpósio na 51ª Reunião Anual da SBPC em julho de 1999.

### 1. Exclusão escolar no Brasil: um diagnóstico da escolarização

*Alceu R. Ferraro*

**Objetivo e metodologia.** O presente texto sintetiza parte dos resultados da pesquisa *Alfabetização e escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos no Brasil*, desenvolvida no período 1997/99, com apoio do CNPq. Focaliza especificamente o que se denominou “diagnóstico da escolarização”, com sustentação teórica na noção de exclusão escolar e com base empírica nos censos demográficos de 1980 e 1991 e na Contagem da População 1996.

O modelo de diagnóstico da escolarização compreende os seguintes passos: a) a inclusão da não-freqüência na tabela de freqüência à escola dos censos de 1980 e 1991, de sorte a se ter toda a população de determinada idade, não apenas a freqüente; b) a distribuição da população de 5 a 17 anos (em 1996, de 4 a 17 anos) segundo a freqüência ou não à escola e o grau e a série freqüentada, por idade, ano a ano; c) o cálculo das freqüências relativas; d) a reorganização dos dados relativos sobre freqüência/não-freqüência à escola em cinco categorias estatísticas e seu agrupamento final

em três categorias analíticas definidas como *exclusão da escola*, *exclusão na escola* e *inclusão na escola*, conforme esquematizado a seguir:

Categorias estatísticas	Categorias analíticas
Não-freqüência à escola	excluídos <u>da</u> escola I
Freqüência fortemente defasada (2 ou mais anos)	excluídos <u>na</u> escola II
Freqüência levemente defasada (1 ano de atraso)	incluídos na escola III
Freqüência na série esperada	incluídos na escola III
Freqüência antecipada na relação idade/série esperada	incluídos na escola III

**Noção de exclusão.** Dizer que a perspectiva teórica adotada se sustenta na noção de *exclusão* é incorrer no risco de se ver enredado na confusão conceptual que impera no uso do termo. Um estudo mais aprofundado do que alguns acreditam ser um *novo paradigma* é tarefa que ultrapassa os limites deste trabalho. Bastem aqui três considerações a respeito. 1) O termo exclusão nas pesquisas sobre analfabetismo e escolarização vem sendo usado desde meados dos anos 80, quando foram criadas as categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola* (Ferrari, 1985 e 1987). 2) Entende-se que a novidade, hoje tão ressaltada em vários textos que integram a obra recente *L'exclusion: l'état des savoirs* (A exclusão: o estado do conhecimento), publicada sob a direção de Paugam (1996), esteja não no uso do termo, nem mesmo no conceito em si de exclusão, mas sim: a) no fato - este, sim, recente - de o mesmo se haver tornado categoria-chave em praticamente todas as ciências humanas; b) na freqüência com que passou a ser usado e c) na densidade e ao mesmo tempo ambigüidade do seu conteúdo. 3) O recurso à noção de exclusão, como definida no presente estudo, não significa de forma alguma adesão ao ponto de vista de Alain Tourraine (1991), para quem o paradigma da exclusão, de dimensão horizontal, focalizando a perspectiva *in-out* (dentro-fora), teria vindo em substituição ao paradigma de classes, vertical, centrado na perspectiva *uper-down* (encima-embaixo, dominantes-dominados). Esta é uma visão durkheimiana de sociedade, que focaliza diferentes estágios, não o processo do desenvolvimento de uma sociedade. Nessa perspectiva, a sociedade da exclusão teria substituído a sociedade de classes, assim como, para Durkheim (1995), a sociedade fundada na solidariedade orgânica teria sucedido a sociedade fundada na solidariedade mecânica. Entende-se que, vistas as coisas sob o ângulo do processo histórico, o paradigma da exclusão não só não é incompatível com o paradigma de classes, como pode até

complementá-lo em determinadas situações, como a do presente estudo. Essa discussão já foi iniciada em texto que aguarda publicação (Ferraro, 1998) e está sendo lançada aqui, neste simpósio, com a participação de Marlene Ribeiro e Avelino da Rosa Oliveira.

**Exclusão escolar.** Desde os anos 80, entendia-se que a noção de exclusão, desdobrada nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola*, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos, correntemente conhecidos como não-acesso à escola, evasão, reprovação e repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, através dos mecanismos da reprovação e repetência, de ação conjugada. Dessa forma, as distintas realidades, captadas de forma imediata como não-acesso, evasão, reprovação e repetência, ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão escolar*.

Pensa-se que a introdução do termo exclusão no estudo do fenômeno escolar representa uma mudança de perspectiva tanto no plano científico como no político. Sob o aspecto científico, perguntar por que tantas crianças são excluídas da escola não é a mesma coisa que perguntar por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem. Da mesma forma, não é a mesma coisa perguntar por que tantas crianças são repetidamente submetidas à exclusão dentro do processo escolar e perguntar por que essas mesmas crianças não conseguem ser aprovadas, tendo por isso que repetir a série. Essa mudança de perspectiva teórica tem conseqüências práticas, seja no plano pedagógico na escola, seja no plano da política educacional, seja ainda no das políticas sociais em geral. Já não se trata simplesmente de caçar os “fujões” ou de puxar as orelhas dos “preguiçosos”!

**Exclusão da escola.** A evolução do número absoluto de excluídos da escola (de não-freqüentes) no período 1980/91/96 não foi a mesma nos diferentes grupos de idade. No grupo de 7 a 14 anos, o número de excluídos da escola, que somava quase 7,6 milhões em 1980, caiu progressivamente para cerca de 5,7 milhões em 1991 e cerca de 3,2 milhões em 1996, com uma redução de cerca de 56% em todo o período. Já no grupo de 5 a 6 anos, o número de excluídos da escola, que teve uma redução pequena no período 1980/91 (de 4,7 para 4,3 milhões, respectivamente), ficou reduzido a menos de metade no quinquênio 1991/96, quando caiu de cerca de 4,3 milhões para 2,1 milhões, o que traduz uma tendência a uma rápida

incorporação das crianças abaixo de 7 anos à escola infantil nos anos 90. O grupo menos beneficiado foi o de 15 a 17 anos, cujo número de excluídos da escola teve a seguinte evolução: de 4,3 milhões em 1980, para cerca de 4,1 milhões em 1991 e 3,4 milhões em 1996, com uma diminuição de apenas 21% em todo o período de 1980 a 1996.

Apesar dos ganhos verificados no Brasil no período 1980/96, em 1996, ainda permaneciam fora da escola no momento da contagem, nada menos do que 2,1 milhões de crianças de 5 a 6 anos; 3,2 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, e 3,4 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos. Acrescente-se ainda 1,5 milhão de crianças de 4 anos (pela primeira vez incluídas no levantamento) sem acesso à educação infantil. E há um agravante: em 1996, declararam nunca haver frequentado escola 1,1 milhão no grupo de 7 a 14 anos e mais 400 mil no grupo de 15 a 17 anos. A taxa de exclusão da escola parte de níveis altíssimos, como 59,4%, 42,4% e 22,6%, respectivamente aos 4, 5 e 6 anos de idade, até atingir o ponto mínimo de 6,6% aos 10 anos, subindo então progressivamente para aproximadamente 12% aos 13 anos, 24% aos 15 anos e 43% aos 17 anos. Resta ainda, portanto, um longo caminho a percorrer para a universalização do acesso à escola no Brasil.

**Exclusão na escola.** A categoria analítica dos excluídos na escola compreende todos aqueles que apresentam 2 ou mais anos de defasagem na relação série/idade, tomando como padrão: 7 anos – 1ª série, etc. Arredondando, pode-se dizer que, no Brasil, em 1996, a taxa de forte defasagem nos estudos (2 ou mais anos), que já era de 5% aos 8 anos (crianças ainda no pré-escolar), saltava logo para 20% aos 9 anos; 30% aos 10 anos, 37% aos 11 anos, 40% aos 12 e cerca de 45 aos 13, 14 e 15 anos. A queda, a partir daí, para 41% aos 16 e 36% aos 17 anos, deve ser atribuída à intensificação do abandono da escola nessas idades. Esses dados dão a justa medida dos efeitos imediatos da exclusão em massa operada dentro do processo escolar, através do mecanismo da reprovação e repetência. Assim como a 1ª série da educação fundamental compreende pessoas dos 5 até os 17 anos, da mesma forma as pessoas de 17 anos se distribuem por todas as 11 séries da educação fundamental e média e pelas primeiras séries do ensino superior.

**Inclusão na escola.** A hecatombe escolar pode ser avaliada também pelo lado dos sobreviventes. 1) No Brasil, em 1996, a frequência antecipada, que começa com uma taxa de 15,9% aos 7 anos (crianças de 7 anos já na 2ª série), fica logo reduzida à metade aos 10 anos (7,9%), a menos de 1/4 aos 14 anos (3,8%) e a menos de 1/10 aos 17 anos (1,5%). 2) Da mesma forma, a taxa de frequência na série esperada (7 anos na 1ª série...), que começa com 58,6% aos 7anos, fica logo reduzida a menos de

metade aos 11 anos (28,7%) e a tão somente 10,0% aos 17 anos. 3) Inclusive a freqüência levemente defasada, que é da ordem de 29,9% aos 8 anos, cai para níveis como 14,5% aos 14 anos e apenas 8,7% aos 17 anos. 4) A soma das três categorias estatísticas (freqüência antecipada, freqüência na série esperada e freqüência levemente defasada), que compõem a categoria analítica dos integrados no sistema escolar (que estão dentro e fluem no processo escolar), que começa representando 87,6% e 86,0% das populações de 7 anos e 8 anos, respectivamente, despenca, a partir daí, para níveis de aproximadamente 75% aos 9 anos, 50% aos 12 anos, 36% aos 14 anos, até os baixíssimos níveis de cerca de 25% aos 16 anos e 20% aos 17 anos. Obviamente, essa redução drástica e continuada das taxas de inclusão na escola resultam do andamento em sentido contrário das taxas de exclusão da escola e na escola acima analisadas. Inclusão e exclusão são, pois, duas faces do mesmo Real!

**Conclusão.** De um lado, a pesquisa confirma que o problema mais grave da educação básica é a exclusão **na** escola, resultante da reprovação e repetência em série, a que é submetida, desde o início da educação fundamental, a imensa maioria da população escolar brasileira. Mas, de outra lado, a *Contagem da População 1996* não autoriza ainda a dar por resolvido o problema de exclusão **da** escola, especialmente até os 7 anos e a partir dos 13 anos, onde as taxas de não-freqüência ultrapassam os 10%. Apesar dos avanços em termos de inclusão no sistema escolar nos períodos 1980/91 e 1991/96, não se pode ainda dar razão àqueles que há duas décadas vêm anunciando como um fato consumado a universalização do acesso à escola no Brasil. Isto vale não só para a escola básica como um todo, mas também para a escola fundamental em particular.

## Referências bibliográficas

- DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FERRARO (FERRARI), Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 35-49, fev. 1985.
- \_\_\_\_\_. **Escola e produção do analfabetismo**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.12, n.2, p.81-96, jul./dez. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Exclusão, trabalho e poder em Marx**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, jan./jun.1999, p. 300-324. (Dossiê Conflitualidades).
- IBGE. **Censo demográfico 1980; Censo demográfico 1991; Contagem da população 1996**.
- PAUGAN, Serge (Dir.) **L'exclusion: l'état des savoirs**. Paris: La Découvert, 1996.

TOURRAINE, Alain. **Face a l'exclusion**. *Exprit*, Paris, n. 169, p.7-13, février 1991.

## 2. Exclusão social e educação: um novo paradigma?

*Avelino da Rosa Oliveira*

As constantes readaptações do sempre maleável modelo produtor de mercadorias, associadas aos movimentos no âmbito da cultura, vêm colocando no centro da cena deste final de século a questão da exclusão social. Acompanhando este movimento aparentemente inexorável, também a educação dedica boa parte de seus esforços ao problema posto no proscênio das últimas décadas. Entretanto, raras são as abordagens que tomam como ponto de partida uma determinação conceptual acurada. Ao contrário, na maioria das vezes, a questão é tratada como se a rede categorial que a envolve fosse já evidente e inequívoca. Todavia, examinando-se os trabalhos de diferentes autores, percebe-se que o constructo teórico que os fundamenta são freqüentemente diferentes, atingindo, por vezes, o patamar da incongruência. No presente artigo, apresentamos duas dessas concepções e, do cotejo entre elas, tencionamos identificar elementos que suportam nossa hipótese quanto à necessidade de um maior esclarecimento conceptual como pré-requisito de uma utilização mais profícua da categoria "exclusão" no contexto educacional.



Paugam (1996) sublinha a quase banalidade que a noção de exclusão adquiriu. Todavia, adverte que a comunidade científica não pode deixar de tomá-la em conta, a despeito de seu caráter equívoco. Ademais, ao longo de todo o texto, não deixa jamais de reconhecer a equivocidade e fluidez desse conceito, concluindo, então, que diante de um uso por demais ampliado, em que tal conceito designa as mais diversas situações ou populações, torna-se difícil definir o que há de comum entre elas. Mesmo assim, acredita que estaríamos diante de um novo paradigma.

Esta tese da constituição de um novo paradigma, que se antepõe àquele das classes sociais, em razão da profunda alteração do modelo de sociedade deste século em relação ao anterior, tem em Alain Touraine seu expoente máximo. A estratégia da argumentação de Touraine (1991) se dá a conhecer já pelo título de uma das seções de seu escrito – *Du vertical à l'horizontal*. Como se pode perceber, trata-se da **passagem** de um modelo a outro, do abandono de uma perspectiva de análise em favor de outra; ou seja, do modelo vertical ao horizontal, do *up/down* ao *in/out*, da classe ao

centro/periferia. Trata-se, assim, não só da pura e simples afirmação de um novo modelo, mas uma afirmação em **radical oposição** a um outro.

Este novo modo de olhar a sociedade proposto por Touraine, estribado em categorias que fazem referência tão-somente a relações horizontais do tipo *in/out*, incluído/excluído, tem desdobramentos importantes e, tal qual um novo paradigma que se vai constituindo, aponta para novas ações válidas, em oposição às que no modelo anterior eram julgadas adequadas. Os pressupostos para a orientação de ações que possibilitem reverter o eminente risco de guetização são o deslocamento do problema do campo social para o político e a superação das idéias de exaltação do centro e da mobilização a partir dos grupamentos típicos da sociedade de produção. Enfim, sua proposta é de contraposição ao modelo de classes e às mobilizações via movimentos sociais no campo das relações produtivas, privilegiando, ao contrário, as estratégias políticas de integração dos excluídos, sem mais.

2

Desde o final do século XIX, e ao longo do século atual, alguns estudiosos que têm sido ligados ao surgimento e consolidação da pesquisa qualitativa vêm dedicando parte de seus esforços ao problema da exclusão social. Desta tradição teórica, tomamos Howard Becker, na obra *Outsiders: studies in the sociology of deviance* (1963), como seu representante mais atual e emblemático.

O argumento todo de Howard Becker está estreitamente vinculado às noções de quebra de regras (*rule-breaking*) e respeito a regras (*rule-enforcement*). Sua primeira tentativa de definição de *outsiders* parte de que quaisquer grupos sociais buscam conviver segundo regras estabelecidas, as quais são parâmetros de distinção entre os comportamentos havidos como “corretos” e aqueles proibidos por serem considerados “errados”. Ora, aqueles que supostamente conduzem-se à margem das regras acordadas pelo grupo são, portanto, considerados *outsiders*.

Esta primeira apresentação do conceito coloca Becker na mesma linha argumentativa de Durkheim. Como o mais legítimo representante, entretanto, da linhagem de Chicago, o autor não poderia passar ao largo da noção de “perspectiva”. Assim, ao menos enquanto exercício especulativo, a definição de *outsiders* é invertida, num segundo momento, para a perspectiva do *rule-breaker*. Este pode ver aqueles que exigem a observância das normas estabelecidas e que compelem os demais à sua obediência como *outsiders*, segundo a perspectiva a partir da qual experimenta a situação. *Outsider* é indicado, portanto, como qualquer desviante das regras de um grupo. Indo adiante, afirma que o fato central sobre o desvio é que ele é criado pela sociedade, ou seja, comportamento

desviante é aquele assim rotulado pela sociedade. Deste modo, há uma troca do enfoque de Durkheim e da sociologia tradicional pelo de Goffman (1986). Ademais, os grupos cuja posição social – incluindo-se aí as diferenciações de idade, sexo, etnia e classe social – lhes confere o poder são aqueles que fazem prevalecer suas normas sobre os demais. Enfim, depois de começar pela caracterização mais imediata de *outsider*, o recurso à noção de “perspectiva” possibilita uma determinação múltipla daquele conceito, enriquecendo-o tanto com a marca do estigma quanto do processo político da sociedade.

3

A preocupação exclusiva com o pólo *out* na exposição de Touraine sobre o modelo *in/out* e a escolha do termo *outsiders* para a caracterização genérica dos grupos desviantes estudados por Becker evidenciam surpreendente paralelismo morfossintático. Tal convergência, entretanto, mesmo se somada ao fato de que os termos usados por ambos remetem à mesma estrutura do termo “exclusão” (*ex* = fora; *cludere* = fechar), não nos devem conduzir à conclusão precipitada de que os dois autores estejam interessados em dar conta de uma mesma ordem de fenômenos. Deste modo, dado que um mesmo termo – excluído, fora (*out*, *outsider*) – é empregado como expressão material de conceitos diferentes, é forçoso admitir-se, ao menos, que tal noção é equívoca como categoria de pensamento científico. Ora, se uma determinada noção – no caso em tela o conceito “exclusão” – necessita ainda passar por um processo de determinação conceptual que lhe confira maior acuidade a fim de poder ser usada inequivocamente como categoria de pensamento científico, logo, resta evidente que um caminho bem mais longo precisa ser trilhado antes que ela possa ser alçada a categoria fulcral de um novo paradigma.

Não obstante precisarmos sempre recordar a relevância das questões teóricas envolvidas na tarefa educacional, há um outro elemento que brota do cotejo entre as duas abordagens anteriormente descritas e que, de modo mais direto, reclama reflexões criteriosas de parte dos educadores: trata-se de – se ainda não abandonamos por inteiro esta pretensão – inserir no debate em curso a concepção de sociedade e o projeto filosófico-político que anima nossa práxis educacional. Passemos, pois, a considerar um horizonte bem provável que se anuncia para a educação fundada no paradigma da exclusão.

Não há dúvida de que a abordagem predominante nos dias atuais é aquela que, a despeito de seus diversos matizes, apresenta os traços gerais da proposta de Alain Touraine. Partindo da premissa de que as sociedades hodiernas apresentam uma configuração diferente do que ele denomina “sociedade de produção”, demite a categoria “trabalho”, rejeita o modelo

analítico de classes e propõe um novo modelo, exclusivamente horizontal. Entretanto, um valioso recurso explorado por Howard Becker parece absolutamente desconhecido de Touraine: a idéia de “perspectiva”. Carecendo de uma tal abordagem, o sociólogo francês encaminha-se para dois sérios problemas. Em primeiro lugar, ao diagnosticar a simultaneidade de assimilação cultural e não-integração social, põe-se nitidamente como observador posicionado no pólo *in*, coloca-se no ponto de vista dos incluídos, no ponto de vista de sua própria experiência. Em última análise, recai em posição por ele próprio já tão criticada (ver nota 12), ou seja, situa-se enquanto razão analítica, falando a partir do centro, temendo a “ameaça do gueto”, da periferia, da perspectiva do outro. Em segundo lugar, ou como a outra face da mesma medalha, não consegue ultrapassar a posição de Durkheim. Embora habilmente manejando uma linguagem contemporânea, não consegue esconder sua identificação na situação presente (assimilação cultural e não-integração social) de dois possíveis desdobramentos: ou os excluídos encaminham-se para uma situação “mórbida”, “patológica”, para o gueto (não-assimilação cultural e não-integração social); ou, de outra sorte, reconduzimos a sociedade a seu estado “normal” (assimilação cultural e integração social). Sintetizando, ambas as limitações que julgamos ter demonstrado na abordagem proposta por Touraine resultam de um só pressuposto. Na avidez de livrar-se de um paradigma analítico identificado com a modernidade, supõe que a história já emitiu seu veredicto, que o modelo social vigente (ou melhor, seu pólo *in*) já pode ser tomado como natural (ou, quem sabe, como o Universal, a Razão, a Verdade). Por consequência, as ações e medidas sociais que podem exorcizar o fantasma do gueto são as que venham a promover integração social.

Chegamos, enfim, ao ponto que desejávamos trazer a esta reflexão. Movendo-se exclusivamente no interior do modelo *in/out*, o que podemos almejar com o binômio educação-exclusão, senão que as políticas e processos educacionais em geral sejam promotoras da integração social dos excluídos? Que concepção de sociedade podemos formular, senão aceitar o “normal” e repetir a máxima durkheimiana de que a maior freqüência de uma forma de organização é a prova de sua superioridade? Que projeto filosófico-político pode orientar-nos, senão a “*in*-clusão”, sem mais?

## Referências bibliográficas

- BECKER, Howard S. **Outsiders: studies in the sociology of deviance**. New York/USA: The Free Press, 1997. (© 1963)
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico** (1895). In: GIANNOTTI, José Arthur (Org.). *Durkheim*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores)

- GOFFMAN, Erving. **Stigma: notes on the management of spoiled identity.** New York/USA: Touchstone, 1986. (© 1963)
- PAUGAM, Serge. **La constitution d'un paradigme.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). *L'exclusion, l'état des savoirs.* Paris: Éditions La Découverte, 1996. p.7-19.
- TOURAINÉ, Alain. **Face à l'exclusion.** *Esprit*, Paris, n.169, p.7--3, février 1991.

### 3. Exclusão escolar: problematização de um conceito

Marlene Ribeiro

A exclusão tornada instrumento de análise pela sociologia atual tem o mérito de contribuir para denunciar a intolerância para com a diferença, a perda de direitos conquistados através do Estado social e, no limite, a perda do direito a ter direitos. Ela põe em evidência a transformação da cidadania em mercado e do cidadão em um consumidor pelo avesso, que precisa consumir-se a si mesmo porque não dispõe de moeda que lhe permita fazer trocas nesse mercado. Porém, como reconhecem alguns autores, se o conceito de exclusão oferece plasticidade para abarcar as diferentes faces sob as quais se mostra a "questão social", nessa mesma plasticidade encontra seus limites, principalmente na indeterminação (Martins, 1998 e Castel, 1998) e na pulverização de tratamentos específicos adotados nas políticas sociais que tornam problemática a unidade da categoria (Thomas, 1998). É na perspectiva desses limites que me proponho a problematizar a categoria exclusão, aplicada a processos de desescolarização compreendidos dentro de uma "nova questão social", colocada pela pobreza, em decorrência do desemprego estrutural e tecnológico.

No meu entendimento, a categoria *exclusão* não chega a captar a relação contraditória que os sujeitos do trabalho continuam a manter tanto com o mercado de trabalho na busca inútil dos perdidos empregos e na constituição de novas alternativas de trabalho, quanto com o mercado de bens de sobrevivência. A categoria, nesse caso, não somente perde a perspectiva da relação e do movimento, como também designa aos excluídos um papel de meros objetos, seres amorfos que aceitam a inexorabilidade de sua exclusão, ofuscando, desse modo, a sua atuação como sujeitos que pressionam, que reivindicam e que, principalmente, constroem novas formas de relações entre si, com a natureza e com a produção, portanto, novas práticas/concepções de educação. *Exclusão*, nessa perspectiva, me parece frágil por duas razões. Primeira, porque a

realidade de hoje é diferente daquela sobre a qual se debruçou Marx para a compreensão das relações contraditórias que estão na gênese do capital, ou seja, a categoria *exclusão* explica até certo ponto os processos de expulsão dos empregos, mas poder-se-ia dizer metafóricamente que é curta para abarcar a contradição que expulsa o trabalhador do mercado da produção e o mantém preso ao mercado de bens de consumo. Segunda, porque o uso da categoria pode implicar na aceitação da ordem que exclui, uma vez que a luta pela inclusão é também uma luta para manter a sociedade que produz a exclusão.

Outro limite refere-se ao vínculo do conceito com a realidade da pobreza e com o seu tratamento através de políticas sociais. Este tratamento aparece principalmente na literatura francesa. Segundo Thomas (1997), a *exclusão* propõe uma nova forma de problematização da questão social e, conseqüentemente, do seu tratamento, que precisa de categorias práticas para definir as políticas públicas e as respectivas ações sociais.

A realidade da exclusão ou a dimensão da pobreza que a faz visível não pode ser dissociada dos processos de destruição de uma política de direitos de cidadania instituídos com o Estado social e destituídos pela reação neoliberal à crise de acumulação iniciada nos anos 70. É para essa perda de lugares sociais garantidos por empregos e por direitos que os cientistas sociais dirigem suas críticas, quando não são os próprios organismos estatais de assistência que definem os "excluídos" como objetos de políticas de inserção. Isso quer dizer que a exclusão está amarrada, em uma ponta, ao desemprego estrutural e tecnológico, onde uma política de lucratividade delibera sobre a transformação de trabalhadores em *lixo industrial*, e na outra, à destruição de toda uma legislação de amparo ao trabalhador que, tornado lixo, presume-se que dela não necessite (Castel, 1998).

O vínculo com a pobreza que marca o olhar culturalista sobre a exclusão se por um ângulo contribui para chamar a atenção sobre as diferenças, sobrepondo-se ao totalitarismo da unidade de pensamento, de raça, de gênero masculino, de etnia, por outro, detém-se mais sobre a problematização dos processos primários e secundários de socialização e deixa em segundo plano, ou mesmo não aborda, as relações contraditórias às quais estão presos os sujeitos excluídos e os sujeitos que controlam e decidem impor aos primeiros o estado de exclusão.

Os limites que percebo no conceito exclusão podem ser, de modo geral, remetidos à sua proximidade com o pensamento clássico de Durkheim. Isso aparece, por exemplo, em alguns conceitos tais como *marginalização* (Touraine e Castel), *desfiliação* (Castel), *dessocialização* (Thomas). Estes conceitos não são adequados para interpretar fenômenos

cuja relevância não cabe na "inadaptação comum", porque já não há um lugar, um emprego, uma forma de vida tradicional à qual integrar-se. Como em um passe de mágica, Touraine (1991) coloca as diferenças que separavam as classes entre os *de cima* e os *de baixo* como superadas por uma sociedade horizontal que divide os que estão dentro (*in*) e os que estão fora (*out*), sem explicar como se opera tal milagre. Tal como outros conceitos funcionais para a explicação da questão social - *marginalização*, *fracasso*, *carência*, *inadaptação* -, o conceito de *exclusão* define as camadas populares pelo negativo, ocultando a sua condição de sujeitos sociais que obrigam o capital a reagir na tentativa de livrar-se da relação contraditória que mantém com o trabalho. A *exclusão* focalizada sobre a pobreza desvia-se dos processos sociais produtores da pobreza e obscurece as ações dos movimentos sociais populares enquanto ações de luta e de construção de novas relações sociais.

O conceito de *exclusão* focaliza a pobreza no sentido do assujeitamento, como paciente das ações do capital e das políticas de bem-estar. Assim, coloca o Estado no horizonte das lutas por inclusão (direitos) sem considerar a história deste Estado ou as relações de força que, na crise do período entre guerras, eram favoráveis aos movimentos sociais e arrancaram conquistas como a seguridade social. A categoria *exclusão* acaba por ocultar a impossibilidade histórica de reeditar o Estado social e por sustentar um discurso justificador de políticas sociais inócuas. Mascando a guerra de classes, a perspectiva da *exclusão* confere a iniciativa da ação ao capital, designando a defensiva às camadas populares. Seriam os movimentos sociais sujeitos que reagem? Não se poderia ler a exclusão do ângulo da defensiva do capital ao avanço dos movimentos sindicais que lhe vinham impondo uma constante diminuição dos lucros?

Penso que a categoria *exclusão* não consegue captar os movimentos sociais populares como portadores do "*novo*", tanto de um projeto social quanto de uma proposta pedagógica. Nesta direção, aponto como limites do conceito *exclusão*, identificado com a "nova pobreza" decorrente do desemprego, a imprecisão conceitual e o viés ideológico.

Apressadamente, muitos cientistas sociais adaptaram-se ao realismo conformado contemporâneo e, identificando a obra de Marx com o modelo adotado pelo Estado soviético, caracterizaram o marxismo como uma metateoria. Discordando de um posicionamento hegeliano de "fim da história", vejo na crítica à economia política, feita por Marx, a possibilidade tanto de concordar com a idéia de *exclusão* referida a processos originais de constituição da relação capital x trabalho, quanto de refutar o uso da categoria *exclusão* para a compreensão do desemprego, produtor do estado de pobreza ou de exclusão social e educacional. Marx (1982) analisa o

processo de transformação na base técnica e na gestão do trabalho, que constitui e consolida a divisão social do trabalho. Este processo é atravessado por violenta luta para manter/romper a relação contraditória capital x trabalho a que estão dialeticamente vinculadas as classes sociais. É, portanto, no âmago da produção especificamente capitalista que o conceito *exclusão* mostra sua imprecisão e seu viés ideológico. Sua imprecisão, porque a dinâmica do sistema capitalista, tal como explicita Marx, pressupõe a exclusão cada vez maior de trabalhadores expulsos pela tecnologia - conhecimento e ciência expropriados aos trabalhadores - transformada em força produtiva que concentra trabalho morto na máquina e, no mesmo movimento, expulsa o trabalho vivo, ou seja, os trabalhadores. Portanto, a *exclusão* está incluída na própria dinâmica da produção capitalista.

Mostra seu viés ideológico ao deslocar a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta por políticas sociais compensatórias de inserção. Neste sentido deixa de considerar tanto a concepção de Estado enquanto árbitro de conflitos sociais, referida à sociedade capitalista, quanto o papel que este Estado, historicamente, tem desempenhado em tais conflitos, resolvendo-os de modo a garantir que as conquistas dos trabalhadores tornem-se, concomitantemente, conquistas do capital. O Estado social realiza-se como fundo público que garante, ao mesmo tempo, a acumulação de capital e a reprodução da força de trabalho (Oliveira, 1998). Por essa razão o conceito de *exclusão* tem um viés ideológico que conduz as lutas na direção de políticas sociais, entre as quais a educação pública, que, pronunciadas em discursos e até regulamentadas em lei, não chegam a materializar-se em práticas.

O conceito de *exclusão* e suas derivações políticas conseguem desviar a atenção que deveria centrar-se na guerra que o capital, na sua feição neoliberal, move contra o trabalho. Dificulta, desse modo, a formulação de estratégias para o enfrentamento à realidade e ao estado da *exclusão*. Movimentos sociais estão mostrando na prática, com a criação de alternativas cooperativas e solidárias de produção e consumo, que sinalizam para uma formação/educação diferente, o que os cientistas sociais estão com dificuldades para captar. Pode ser que as experiências de sócio-economia solidária sejam, elas também, cooptadas pelo dinamismo do capital. Só a história poderá responder. Em todo o caso, penso que estas experiências projetam novas práticas/concepções de educação que o conceito de *exclusão* não permite visualizar, pelo menos não consegue captar o potencial de mudança contido nessas experiências. Essa convicção me autoriza a concluir, retomando o propósito colocado para este trabalho, que o conceito de *exclusão* não tem potência nem para explicar processos de pobreza e

precarização das relações de trabalho que inviabilizam o acesso e/ou a permanência das camadas populares à/e ou na escola, nem para captar as perspectivas que os movimentos sociais populares apontam para a educação.

### **Referências bibliográficas**

CASTEL, R. **As Metamorfoses da Questão Social**. Petrópolis: Vozes.

MARTINS, J. S. **A Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K. **O Capital**. 8. ed. Livro 1. Vol. I e II. São Paulo: Difel.

OLIVEIRA, F. **Os Direitos do Antivalor**. Petrópolis: Vozes, 1998.

THOMAS, H. **La producción des exclus**. Paris. Presses Universitaires, 1997.

TOURAINÉ, A. "Face à l'exclusion". In: *Esprit*. (169). Paris, Fev 1991. p. 07 - 13.



## JOHN LOCKE

### ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

Tradução, apresentação e notas:  
*Avelino da Rosa Oliveira*  
*Gomercindo Ghiggi*

#### **Apresentação**

##### **1. Observações preliminares**

A tradução em língua portuguesa da obra de John Locke *SOME THOUGHTS CONCERNING EDUCATION*, que começamos a trazer aos leitores nesta edição de *Cadernos de Educação*, busca preencher uma lacuna que ficou aberta por mais de 300 anos. Queremos contribuir para que o educador brasileiro possa acercar-se ainda mais da compreensão do pensamento liberal aplicado à educação, ajuntando este elo de capital importância no conjunto harmônico da obra do autor inglês.

A produção intelectual de John Locke (1632-1704) representa a primeira grande construção teórica de instrumentalização da educação para os propósitos da sociedade liberal.

O produto do trabalho de Locke sobre educação, elaborado para servir de instrumento de formação do homem para o “novo momento” instaurado a partir da revolução burguesa de 1688 na Inglaterra é, em geral, pouco conhecido. No entanto, através do conjunto de sua obra, Locke exerceu e exerce grande influência na organização de processos pedagógicos no Ocidente. Especificamente, seus escritos sobre educação indicam determinados comportamentos para o indivíduo, adequados aos “tempos de maior liberdade” instalados na Inglaterra a partir de então e, daí, a influência nas diversas culturas e nações. Não obstante o tema apresente um valor em si, a abordagem de Locke direciona-se tão-somente ao bom comportamento do indivíduo na sociedade.

A análise do ambiente teórico-político da produção lockiana indica que no século XVII começam a se consolidar os sistemas filosóficos modernos. O grande desafio para as novas elaborações é encontrar, no próprio homem, o fundamento para a nova ordem epistemológica, política, cultural etc. Tudo torna-se passível de questionamentos. O próprio homem se questiona, especialmente quanto a suas possibilidades e seus limites.

O empirismo e o racionalismo destacam-se como as grandes perspectivas e possibilidades, colocando, para o próprio homem, questões acerca de suas faculdades. O problema maior refere-se à origem do poder do homem: se na razão ou na experiência. O empirismo surge para defender a idéia da experiência como fonte fundamental do conhecimento e para dar ao homem condições de sobrepor-se e refutar os princípios metafísicos até então dominantes, particularmente na constituição do conhecimento. O empirismo rompe com a idéia de transcendência e busca, na (ou a partir da) imanência dos fatos, inserir a presença da razão. É indispensável notar que o empirismo não repudia a razão, mas é um modo próprio de reconhecer sua presença no processo de construção do conhecimento, qual seja, de trabalhar tendo somente por base os dados oferecidos pela sensação. A principal tese de Locke é a concepção do conhecimento como não-absoluto. O homem, sendo sujeito do saber, depende dos fatos e, por mais que os analise, neles não descobre necessidades. Da tese fundamental descobre-se que é necessário fazer uma leitura permanente da realidade, pois a fonte de todo o conhecimento é a experiência. Há, portanto, para o homem, um convite-desafio para que abandone as verdades prontas e acabadas e assuma o relativo das verdades em permanente construção.

Locke (que não por acaso é inglês) é um dos principais responsáveis pela construção deste novo sistema filosófico. O seu empirismo rompe com os dogmas tradicionais que sustentavam um tipo de cultura que concebia o homem não como sujeito, mas joguete nas mãos de forças ocultas e transcendentais. A construção ou elaboração teórica já não dependia do mundo das essências, mas brotava dos fatos. O Estado, por exemplo, é criação do homem partindo da convenção que deve originá-lo. Ou seja, é o próprio homem quem estabelece os critérios de compreensão de sua existência e do mundo em geral, bem como os princípios de sua ação.

O século XVII, período em que Locke viveu a maior parte de sua vida, é farto em grandes mudanças na mentalidade e nas relações sociais, especialmente na Inglaterra. Locke parece preocupar-se em assumir desafios que ao homem do seu tempo se apresentavam. Reflete e escreve a respeito de problemas epocais. Nem por isso seu pensamento é particularista, pois teve a intenção de transformar as suas teorizações em princípios que pudessem servir de critério para os homens de todos os

tempos, possibilitando a produção de conhecimento e a fundamentação da ação na história. Além de destacar-se em relação às questões do seu tempo, defrontou-se com concepções teóricas já concebidas e aceitas ou impostas às pessoas. São asserções que até então fundamentavam as relações humanas em geral. É o caso, por exemplo, da concepção de que as idéias são inatas e de que tudo deve partir deste princípio. Para Locke, no entanto, o homem quando nasce é “tábula rasa” e o conhecimento humano principia, necessariamente, com a experiência sensível. À reflexão está reservada a possibilidade de ser uma segunda fonte do conhecimento, desde que dependente das informações da primeira, a experiência.

Em política, para citar mais um exemplo do que acima anunciamos, partindo de outra dimensão de reflexão e atuação do homem, o autor sustenta que os seres humanos podem viver em perfeita concordância. Admitindo o contrato social, a partir do qual nasce o Estado, defende a idéia de que tal princípio não significa a abolição dos direitos individuais das pessoas, mas é uma delegação da defesa desses direitos a uma autoridade constituída. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Locke trata o tema da liberdade, pondo-se favorável à tolerância e à liberdade religiosa. Por isso, opunha-se à imposição de crença e culto católicos ao povo inglês, de maioria protestante. Opõe tal posição, universalmente, a qualquer imposição de crença e culto a qualquer povo, baseado no princípio de defesa da liberdade.

Quanto à educação, o autor propõe uma formação do homem para o exercício e desenvolvimento da razão. Ao novo tipo de conhecimento ou às novas posturas epistemológicas, políticas e de relacionamento entre Estado e Religião, concebe uma proposta pedagógica que considera que a formação do homem deve levá-lo a aceitar a idéia de que tudo está por ser construído e que a experiência deve ser a baliza indicadora de sua produção. O homem deve disciplinar corpo e mente, a fim de poder construir os referenciais necessários a sua atuação prática. Esta última questão, a disciplina, é temática importante em seus escritos. Seus trabalhos a este respeito revelam um projeto de formação de jovens pertencentes à aristocracia inglesa. Sua preocupação, assim, volta-se para a formação de boas maneiras, no sentido de, enquanto perdurar o período de transição da sociedade feudal para a burguesa, inculcar nos jovens não a subordinação ao que ainda restava da cultura feudal mas, antes, fazer da educação um sustentáculo da nova ordem social institucionalizada a partir de 1688. Entretanto, convém lembrar que no momento em que se estabiliza a nova ordem, este ímpeto de insubordinação já não deve mais ser estimulado mas, ao contrário, refreado.

O alvo principal de seus escritos pedagógicos é o indivíduo na sociedade, não descuidando das críticas que a educação deve possibilitar às opiniões, costumes e superstições próprias do ambiente a que o homem pertence. Desta forma, a tarefa fundamental da educação é preparar o indivíduo para fazer prevalecer as exigências da razão – e isto só se consegue preparando o homem para exercê-la sobre e a partir dos conteúdos particulares que a experiência oferece. Uma educação para o exercício da razão, além disso, só é compreensível com a supressão e a condenação às punições culturais. A criança submete-se a determinados comportamentos por meio da repressão física; mas logo que o medo cessa, mais se acentua a “má tendência”. Ele propõe que se troque o sentimento de punição pelo de honra, ou seja, o desejo de obter dos outros a aprovação e evitar a desaprovação.

O pensamento de Locke vai se apresentando através de seus escritos sobre epistemologia, política, religião, liberdade e educação. Há, no conjunto de sua obra, algumas preocupações centrais, como a de refletir sobre os dogmatismos e os absolutismos vigentes, a partir de questões que o seu tempo apresentava e de uma concepção burguesa de homem e de sociedade. As questões da educação e da disciplina, então, tornam-se importantes, pois têm a tarefa de formar o homem para assumir os novos tempos político-culturais que são de desestruturação (absolutismos e dogmatismos) e de construção (sociedade burguesa liberal).

## **2. O universo temático de SOME THOUGHTS CONCERNING EDUCATION**

Locke é um revolucionário. Na Política, buscou na tolerância e no sistema parlamentar representativo as alternativas para desestruturar o absolutismo vigente em sua época; na Teoria do Conhecimento, de igual modo, construiu um conjunto de idéias objetivando a desestruturação dos dogmatismos teológico-metafísicos até então hegemônicos. Destarte, perde o conhecimento seu caráter absoluto e o homem não pode chegar à verdade definitiva, pois busca conhecer a partir dos fatos, não procurando neles descobrir necessidades. O autor preocupa-se em refutar a idéia da existência de princípios inatos e mostra que os homens, usando suas faculdades naturais, podem chegar ao saber.

A Educação e a Instrução, da mesma forma que as dimensões acima apontadas, são colocadas também nesta perspectiva, ou seja, em nome da experiência, o autor refuta as idéias inatas e conclui que a inteligência é *tábula rasa*. As nossas idéias têm origem na experiência. A criança, então, ao nascer é *tábula rasa*. É deste princípio que Locke descobre a importância da educação e da instrução na formação do homem. Somente

pela educação, isto é, mediante a influência de fora para dentro, poder-se-á criar hábitos na criança, que constituem, na verdade, a essência do processo educativo. A formação destes hábitos realiza-se por meio do treino e da disciplina do corpo e do espírito.

Para a educação desenvolver-se plenamente, três elementos devem ser observados: o físico, o moral e o intelectual. À dimensão física corresponde o vigor do corpo para viver uma vida simples, sóbria e higiênica, ressaltando a importância que têm a ginástica e a disciplina para tanto. Assim, *mente sã em corpo sã* é a felicidade possível neste mundo. O autor detalha a disciplina física: vestuário folgado e simples, camas duras, ar livre, dieta sóbria e rígida, etc. Tais elementos são fundamentais dado que o conceito de disciplina que o autor constrói é condição de possibilidade para a análise dos pressupostos da educação burguesa.

Quando à dimensão moral, Locke posiciona-se contra a idéia de identificação entre educação e instrução, bem como é contrário à subordinação do saber intelectual à formação do caráter. O objetivo da educação é a virtude a ser atingida pela formação de hábitos, pela disciplina severa dos desejos. Mesmo com muita disciplina, este ideal deve ser alcançado sem violência e de forma agradável. O segredo será sempre o domínio, por meio de um processo disciplinar, dos desejos e instintos naturais.

Por fim, a educação, ou a dimensão intelectual, também deve ser encarada sob o ponto de vista disciplinar. O saber é apenas um elemento para a conquista de hábitos intelectuais pelo exercício e pela disciplina. A educação intelectual é, pois, a formação de hábitos de pensar pelo exercício e pela disciplina.

Para Locke, o objetivo do processo educativo deve ser pragmático. Como já salientamos, o autor apoia-se na máxima *mens sana in corpore sano* para traçar ou indicar o caminho para a felicidade humana.

Não obstante sua proposta pedagógica discursivamente esteja separada da política, a educação do *gentleman* é um suporte para a política que ensina. A educação forma homens de negócios. São fisicamente adequados e corajosos, prontos para serem soldados, caso necessário. O importante é a vontade que têm e a capacidade de cuidar dos bens, do comércio e de serem bem informados sobre questões públicas. Falam e escrevem bem. São homens livres, autoconfiantes, independentes.

Embora dedique grande parte de sua obra à saúde do corpo, Locke tem preocupação especial com a educação do espírito. Ele recomenda iniciar cedo com a formação da criança, sabendo que é das primeiras impressões que depende a vida futura. A alma é tábula rasa, sem nada escrito, pois não existem idéias inatas. Isto leva o autor a afirmar que as

diferenças encontradas nos costumes e hábitos dos homens devem-se, fundamentalmente, à educação.

É possível afirmar, então, que, para Locke, a educação deve ser colocada a serviço do prazer duradouro, não daquele que satisfaz os instintos naturais e do corpo, mas daquele que faz bem ao espírito. Esse prazer duradouro consiste em ter saúde – sem a qual nenhum outro prazer é possível –, gozar de reputação, possuir amplos conhecimentos, praticar sempre o bem e ter esperança, particularmente de uma felicidade eterna.

Podemos gozar de todas as diversões que contribuam para os aspectos acima apontados e não daquelas que possam destruir um desses prazeres.

Pelo menos para a época, muitos aspectos são positivos na proposta de Locke para a educação. A aversão aos castigos é um exemplo. Além disso, o autor considera que a dimensão mais importante na educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. A criança não é má por natureza, mas tende a comportar-se conforme a lei natural. A educação pretende fazê-la renunciar a este estado. O método a ser adotado é a severidade e a disciplina, sem que isto seja compreendido como a possibilidade de aplicação de castigos, medida a ser adotada somente em casos extremos ou na formação de costumes éticos, e quando não se consegue este intento pela razão.

O autor acredita que a educação é indispensável para a formação do homem (ressalte-se que ele sempre entende a educação em sentido amplo). Crê, por exemplo, que de cada cem homens, há noventa que são o que são devido à educação que receberam. E é disto que surge a diferença entre eles.

Por isso e pelos elementos acima destacados é que Locke é um pensador-pedagogo importante, tendo como critério, conforme já dito, a perspectiva individualista-liberal que ele assume, mas, também, pelo conjunto de sua reflexão que o coloca como uma das grandes figuras da história do pensamento.

### 3. O texto-base

Em 1675, casa-se Edward Clarke com uma parenta de Locke, de nome Mary Jepp. Nove anos mais tarde, em 1684, atendendo a uma solicitação dos Clarkes para que os aconselhasse na educação dos filhos, John Locke envia-lhes longa lista de instruções. Este manuscrito intitulado apenas “*Of Education*”, que foi perdido nos correios e jamais chegou ao destino, acabou recuperado e encontra-se hoje na Harvard College Library. É a primeira versão na gênese de *Some Thoughts*.

No início do ano seguinte, expandindo o rascunho que guardara da primeira carta, Locke envia nova versão aos solicitantes, agora sob o título “*Directions concerning Education*”.

A essas duas versões manuscritas logo seguiram-se as edições publicadas. A primeira, de 1693, agora já definitivamente intitulada “*Some Thoughts concerning Education*”, teve duas tiragens com pequenas diferenças entre si. Mesmo assim, a maioria dos historiadores refere-se à edição subsequente, datada de 1695 e com alterações consideráveis em relação à anterior, como a terceira edição. Com pouquíssimas alterações de conteúdo mas com acúmulo cada vez maior de erros de composição, datadas de 1699 e 1705, aparecem a quarta e quinta edições, sendo esta última já póstuma. Daí em diante, sendo a quinta edição sempre usada como modelo, e cada nova edição sendo copiada da imediatamente anterior, o texto de Locke chegou ao século XIX sem que muitas de suas passagens fossem capazes de refletir o pensamento do autor.

Diante desta multiplicidade, e passados mais de três séculos das primeiras edições inglesas, já mereceríamos contar com uma edição crítica em língua portuguesa, capaz de comparar as diferentes versões, anotar as revisões, acréscimos, supressões, enfim, com a preocupação de apontar para o “estabelecimento de intenção” do autor. Mas ainda não é isto que faremos desta feita. Por ora, nossa pretensão é singela: desejamos apenas estabelecer um texto-base que torne esse clássico do pensamento pedagógico acessível a um maior número de estudiosos brasileiros.

Aqui, tomamos a cópia da terceira edição, editada com aparato crítico por John W. & Jean S. Yolton, com ortografia e pontuação mantidas sem atualização, como fonte da tradução. Ao tentar estabelecer um texto-base, optamos por um estilo lingüístico que busca ser compatível com o empregado pelo próprio John Locke, adaptando, entretanto, em especial a pontuação, para que o texto possa ser compreendido pelo leitor de nossos dias, nosso alvo prioritário.

Quanto ao formato da publicação, escolhemos a via de um periódico, apresentando o texto como se fosse em fascículos que suceder-se-ão pelos próximos números de *Cadernos de Educação*. Neste momento apresentamos os 30 primeiros parágrafos que tratam da saúde, da natação, da importância do ar livre, dos hábitos, das roupas, da alimentação, incluindo bebida e frutas, do sono, da fisiologia, da medicina etc. São questões que o autor entende essenciais para a tese central “*uma mente sã num corpo sã*”. Não abrimos mão da expectativa de sermos mercedores da crítica e do intercâmbio com os leitores, o que certamente oferecer-nos-ia valiosos subsídios para uma futura edição mais especializada.

## ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

*John Locke*

§.1. “Uma mente sã num corpo são” é uma descrição curta, porém completa, de um estado de felicidade neste mundo. Aquele que possui estes dois tem pouco mais a desejar; e aquele que busca ambos tornar-se-á muito pouco melhor se obtiver qualquer outra coisa. A felicidade ou miséria dos homens é principalmente parte de sua própria construção. Aquele cuja mente o dirige não sabiamente jamais tomará o caminho correto; e aquele cujo corpo é insano e débil nunca será capaz de avançar. Eu confesso, há alguns homens cujas constituições de corpo e mente são tão vigorosas e bem formadas pela natureza que não necessitam muita assistência de outros mas, pela força de seu gênio natural, são carregados de seus berços ao que é excelente; e pelo privilégio de suas constituições felizes são capazes de fazer maravilhas. Mas exemplos desse tipo de homens são poucos, e penso poder afirmar que de todos os homens que encontramos, nove a cada dez são o que são, bons ou maus, úteis ou não, por sua educação. É isto que faz a grande diferença na humanidade: as pequenas e quase imperceptíveis impressões em nossa tenra infância têm conseqüências muito importantes e duradouras. E assim o é, como nas nascentes de alguns rios, onde uma suave aplicação da mão conduz a canais as águas flexíveis, e as faz tomar cursos deveras contrários; e por este leve direcionamento dado inicialmente em sua fonte, recebem tendências diferentes, e chegam, por fim, a lugares muito remotos e distantes.

§.2. Eu imagino as mentes das crianças, quão facilmente tomam este ou aquele caminho, como a própria água; e embora esta seja a parte mais importante, e nosso principal cuidado deva ser a respeito do interior, ainda assim, a “Cabana de Barro”<sup>1</sup> não deve ser negligenciada. Devo, portanto, começar pelo caso, e considerar inicialmente a *saúde* do corpo, pois – o que talvez possas esperar deste estudo – pensa-se que mais peculiarmente tenha aplicado meu esforço a isto; e pois que esta será mais rapidamente completada, se não estou imaginando de forma errada, por dispor-se numa abrangência bem pequena.

§.3. Quão necessária é a *saúde* para nossos negócios e felicidade, e quanto uma constituição forte, capaz de suportar durezas e fadigas, é requisito para alguém que representará papel importante no mundo é por demais óbvio para carecer de qualquer prova.

---

<sup>1</sup> O corpo humano, em oposição ao espírito. (N. T.)

§.4. As considerações que farei aqui sobre a *saúde* não serão sobre o que um médico deve fazer com uma criança doente ou insana, mas o que os pais, sem ajuda da medicina, devem fazer para a *preservação e melhoria de uma constituição saudável*, ou ao menos *não-doente*, em seus filhos. E isto talvez possa ser inteiramente encerrado nesta curta regra, a saber: que os cavalheiros devem acostumar suas crianças do modo como os fazendeiros honestos ou os lavradores vigorosos acostumam as suas. Mas, porque as mães possivelmente possam pensar que isto é um pouco duro em demasia, e os pais possam achar muito pouco, devo explicar-me mais particularmente, apenas estabelecendo esta como uma observação geral e certa para que as mulheres considerem, a saber: que a maioria das crianças têm suas constituições arruinadas, ou pelo menos prejudicadas, devido a *carícias* exageradas e excesso de *maciez* no trato.

§.5. A primeira coisa a se considerar é que as crianças não sejam muito *aquecidas por roupas ou cobertores*, inverno ou verão. A face, quando nascemos, não é menos sensível do que qualquer outra parte do corpo; seu uso, por si só, a fortalece e a torna mais apta a suportar o frio. Desta forma, o Filósofo *Cita* deu uma resposta muito significativa ao *Ateniense* que questionava-se a respeito de como ele podia andar nu no frio e na neve. Como, disse o *Cita*, lhe é possível suportar a face exposta ao cortante ar de inverno? Minha face está acostumada a isto, disse-lhe o *Ateniense*. Pense em mim como todo face, retorquiu-lhe o *Cita*. Nossos corpos suportarão qualquer coisa a que estiverem acostumados desde o começo.

Um exemplo eminente disso – embora ao contrário, sobre o excesso de calor –, sendo nossa intenção presente mostrar o que o costume pode fazer, nos é mostrado nas palavras do Autor, conforme encontrei-as em uma recente engenhosa *Voyage*\*. “Os calores, diz ele, são mais violentos em *Malta* que em qualquer outra parte da *Europa*; eles excedem até mesmo aqueles de *Roma*, e são perfeitamente sufocantes; e ainda muito mais, porque raramente há aqui quaisquer brisas refrescantes. Isto torna as pessoas comuns tão enegrecidas quanto os ciganos. Mesmo assim, os rudes camponeses desafiam o sol; eles trabalham sob ele na parte mais quente do dia, sem interrupção e sem abrigarem-se de seus raios abrasadores. Isto convenceu-me de que a Natureza pode, ela mesma, levar a muitas coisas que parecem impossíveis, desde que nós nos acostumemos desde a infância. Os *malteses* o fazem. Eles fortalecem os corpos de suas crianças e os adaptam ao calor, fazendo-os andar completamente nus, sem camisa, sem cuecas, ou qualquer coisa sobre a cabeça, desde o berço até que tenham dez anos de idade.”

---

\* Nouveau Voyage du Levant: 150-175. (Nota de Locke)

Concedei-me permissão, portanto, para aconselhar-vos a não defendê-lo com cuidados excessivos do frio deste nosso clima. Há quem na *Inglaterra* use as mesmas roupas no inverno e no verão, e isto sem qualquer inconveniente ou maior sensação de frio do que outros. Mas, se a mãe carecer usar de condescendência em razão da geada e da neve, por medo de danos; e o pai, por medo de censuras, certificai-vos de não permitir que suas roupas de inverno sejam muito quentes. E entre outras coisas, lembrai-vos que quando a Natureza cobriu tão bem sua cabeça com cabelo, e o fortaleceu com um ou dois anos de idade, que ele pode correr, durante o dia, sem chapéu, é melhor que, à noite, a criança durma também sem chapéu, não havendo nada que exponha mais a dores de cabeça, resfriados, catarros, tosses e várias outras doenças do que manter a *cabeça quente*.

§.6. Disse *Ele* aqui, porque o principal objetivo de meu discurso é de como um jovem cavalheiro deve ser criado desde a infância, o que, em todas as coisas, não se adequará tão perfeitamente à educação das *filhas*. Assim, onde a diferença de sexo requer tratamento diferenciado, não será tarefa difícil distinguir.

§.7. Eu também aconselharia que *os pés dele sejam lavados* todo o dia em água fria, e que seus *sapatos* sejam tão finos que permitam a *entrada de água* toda vez que dela se aproxime. Aqui, temo que terei todas as senhoras e também as servas contra mim; uma pensará que é muito imundo; a outra, talvez, tenha muitas dores para deixar limpas suas meias. Mas ainda assim, a verdade seja dita, sua saúde é muito mais valiosa que todas considerações desse tipo; muito mais que dez vezes por um. E aquele que considera tomar *umidade nos pés* como deveras maligno e mortal às crianças que foram criadas confortavelmente, desejaria que, com as crianças pobres, andasse de pés descalços; estes, através destes meios, vêm a ser, pelo costume, tão adaptados à umidade nos pés, que não contraem, por causa disto, mais resfriados ou qualquer dano, do que se tivessem úmidas as mãos. E o que é, suplico, que faz esta grande diferença entre as mãos e os pés em outros, senão apenas o costume? Eu não tenho dúvidas, se um homem, desde o berço, fosse sempre acostumado a andar de *pés descalços*, conquanto suas mãos estivessem constantemente envoltas em quentes luvas de inverno (*Mittins*) e cobertas por *sapatos-de-mão*, como os *holandeses* chamam as *luvas (Gloves)*, eu não tenho dúvidas, repito, tal costume tornaria apanhar umidade nas mãos tão perigoso para este quanto agora o é para a grande maioria dos outros, apanhar umidade nos pés. A forma de prevenir isto é fazer os sapatos dele de tal forma que deixem penetrar água; e seus pés serem constantemente lavados, todos os dias, em água fria. Isto é recomendável para o asseio, mas o que tenho em mira é a saúde; portanto, não limito isto precisamente a qualquer hora do dia. Soube disto ser

utilizado todas as noites, com excelente sucesso; durante todo o inverno, sem a omissão de sequear uma noite, em clima extremamente frio, quando gelo espesso cobria a água, a criança banhava aí suas pernas e pés, embora ele tivesse idade não suficientemente avançada para esfregar e secar a si próprio, e quando houvera começado tal costume estivesse choramingando e muito pequeno. Mas, sendo o grande fim o fortalecimento destas partes através de um uso freqüente e familiar de água fria e, em conseqüência disto, prevenir os danos que usualmente decorrem de apanhar, acidentalmente, umidade nos pés daqueles que são criados de outra forma, penso que isto pode ser deixado à prudência e conveniência dos pais, para que escolham a noite ou a manhã. A hora, eu reputo indiferente, desde que a coisa seja efetivamente realizada. A saúde e a resistência alcançadas através disto seriam uma boa aquisição a custos bastante mais caros; para tanto que se acrescente a prevenção de calos, o que, para alguns homens, seria uma consideração bastante valiosa. Entretanto, começai primeiro na primavera, com água branda, e então mais e mais fria, toda noite, até, em poucos dias, chegardes à água perfeitamente fria, e então, continuai avante pelo verão e inverno. Pois que isto é para ser observado tanto nesta quanto em quaisquer outras *alterações* de nossa forma regular de vida: as mudanças têm de ser feitas por degraus suaves e insensíveis; e desta forma podemos levar nossos corpos a qualquer coisa, sem dor e sem perigo.

Como as tolas mães haverão de receber esta doutrina, não é difícil antever. O que pode ser, senão assassinar seus suaves bebês, tratá-los desta forma? O quê! Colocar os seus pés em água fria, no gelo e na neve, quando tudo que se possa fazer ainda é pouco e insuficiente para mantê-los aquecidos? Um pouco para remover seus medos através de exemplos, sem os quais a razão mais evidente é raramente ouvida: *Sêneca* conta-nos dele próprio, *Ep.* 53 e 83, que costumava banhar-se em água fria primaveril em meio ao inverno. Não houvesse ele considerado isto não apenas tolerável, mas também saudável, provavelmente não o faria; com uma exuberante fortuna que bem poderia custear a despesa de banhos quentes e numa idade (posto que ele já era velho, então) que teria desculpada uma maior indulgência. Se pensarmos que seus princípios estoicos levaram-no a tal severidade; que seja assim, que sua seita harmonizava a água fria a seu sofrimento: o que faria isto agradável a sua saúde? Que ela não era prejudicada por este costume severo. Mas o que devemos dizer a *Horácio*, o qual não se aquecia com a reputação de qualquer seita, e menos que todos a austeridade estoica afetava? Ainda assim ele nos assegura que estava acostumado no inverno a banhar-se em água fria. Mas talvez suponha-se que a *Itália* seja bem mais quente que a *Inglaterra*, e a frieza de suas águas não se aproxime das nossas no inverno. Se os rios da *Itália* são mais

quentes, os da *Alemanha* e *Polônia* são muito mais frios do que quaisquer outros neste nosso País; e ainda assim, nestes, os *judeus*, tanto homens quanto mulheres, banhavam-se por completo, em todas as estações do ano, sem qualquer prejuízo para a saúde. E não podem todos acreditar que seja milagre, ou qualquer virtude peculiar do *Poço de St. Winifred* que faz as águas frias daquela famosa fonte não causarem qualquer dano aos corpos delicados que nela banham-se. Todos estão agora repletos dos milagres operados por banhos frios sobre constituições fracas e decaídas, para a recomposição da saúde e da força, e portanto, eles não podem ser impraticáveis ou intoleráveis para a melhora e o fortalecimento dos corpos daqueles que se encontram em melhores circunstâncias.

Se for considerado que estes exemplos de homens adultos ainda não alcançam o caso das crianças, que contudo podem ser julgadas ainda demasiado delicadas e incapazes de suportar tais costumes, passemos então a examinar o que os *alemães* de antigamente, e os *irlandeses* de agora, fazem para elas, e se descobrirá que também as crianças, tão delicadas quanto são imaginadas, podem, sem qualquer perigo, suportar o banho, não apenas de seus pés, mas de todo seu corpo, em água fria; e há atualmente senhoras nas terras altas da *Escócia* que utilizam esta disciplina para suas crianças em meio ao inverno, e descobrem que a água fria não lhes causa qualquer mal, mesmo quando há gelo nela.

§.8. Eu não deveria precisar aqui mencionar a *natação*, quando ele já for de uma idade em que seja capaz de aprender, e tenha alguém para ensiná-lo. É isto que salva a vida de muitos homens; e os *romanos* consideravam-na tão necessária que a comparavam às letras; e havia uma expressão comum para indicar alguém mal educado e sem préstimo: que ele não havia aprendido a ler nem a nadar. *Nec literas didicit nec natare*. Mas além do ganho de uma habilidade, que pode servi-lo em necessidades, as vantagens para a saúde, pelo freqüente *banhar-se em água fria*, durante o calor do verão, são tantas que penso nada necessitar ser dito como encorajamento, tendo-se apenas esta única cautela a ser usada: que ele nunca entre na água quando o exercício o tenha aquecido completamente, ou provocado qualquer emoção em seu sangue ou pulso.

§.9. Outra coisa que é de grande vantagem para a saúde de qualquer um, mas especialmente para a das crianças é, permanecer bastante ao *ar livre*, e muito pouco, o menos que possa ser, perto do fogo, mesmo no inverno. Através disto ele acostumar-se-á tanto ao calor quanto ao frio, ao sol e à chuva. A tudo isto, se o corpo de um homem não suportar, servi-lhe-á para bem poucos propósitos nesse mundo; e quando ele estiver crescido, será demasiado tarde para começar a acostumá-lo; deve-se iniciar cedo, e por escalões. Desta forma, o corpo pode ser levado a resistir a quase

qualquer coisa. Se eu o aconselhasse a brincar *ao vento e ao sol sem chapéu*, duvido que isto pudesse ser suportado. Milhares de objeções seriam lançadas contra isto, as quais ao final chegariam a não mais, em verdade, que ser queimado pelo sol. E se for de meu jovem senhor ser sempre mantido à sombra, e nunca exposto ao sol e vento, por medo de sua compleição, pode ser um bom caminho para torná-lo um *galã*, mas não um homem de negócios. E embora haja de ser dada uma maior atenção à beleza nas filhas, ainda assim tomarei a liberdade de dizer que quanto mais elas estejam ao *ar*, sem prejuízo para suas faces, tanto mais fortes e saudáveis tornar-se-ão; e quanto mais elas venham a se aproximar da severidade dos irmãos em sua educação, maiores vantagens elas haverão de daí receber para todas as demais partes de suas vidas.

§.10. Brincar ao *ar livre* não tem mais, que eu saiba, do que este único perigo em si, e tal é: que quando ele está aquecido pelas corridas para cima e para baixo, possa sentar ou deitar-se sobre a terra fria ou úmida. Isto, eu afirmo, e beber líquidos frios, quando estejam aquecidos pelo trabalho ou exercício, leva mais pessoas à sepultura, ou à beira dela, por febres e outras doenças, do que qualquer coisa que eu conheça. Estes males são bem facilmente prevenidos enquanto ele é pequeno, estando, portanto, raramente longe do alcance da vista. E se, durante a infância, ele for constante e rigorosamente preservado de sentar-se ao chão, ou tomar qualquer bebida fria, enquanto estiver aquecido, o costume de conter-se, levado a hábito, muito ajudará a preservá-lo, quando ele não mais estiver sob o olho da governanta ou do tutor. Isto é tudo que penso possa ser feito no caso, pois que, enquanto os anos aumentam, a liberdade tem que vir com eles, e, numa grande maioria das coisas, ele tem de ser confiado à sua própria conduta, uma vez que não pode sempre haver um guarda sobre ele, exceto o que tendais posto em sua própria mente pelos bons princípios e hábitos estabelecidos, o que é o melhor e mais seguro, e portanto, o que há de ser mais cuidado; porque, de regras e precauções repetidas, nunca tão freqüentemente inculcadas, não espereis qualquer outra coisa, tanto neste quanto em qualquer outro caso, a não ser que a prática estabeleça-os como hábitos.

§.11. Uma coisa – e que não deve ser esquecida – traz a minha mente a menção às meninas, a saber: que as *roupas* de vossos filhos *nunca* sejam feitas *justas*, especialmente ao redor do peito. Deixai a natureza ter campo de ação para moldar o corpo conforme lhe pareça melhor. Ela trabalha, por si mesma, bastante melhor, e mais exatamente, do que podemos direcioná-la. E se fosse dado às mulheres, elas mesmas, constituir os corpos de seus filhos em seus úteros, como elas freqüentemente empenham-se em consertar suas formas quando eles estão fora, nós

certamente não teríamos nascida qualquer criança perfeita, da mesma forma como temos poucas que sejam bem formadas, sendo *amarradas por corpetes*, ou com muita interferência destes. Esta consideração deve, penso eu, evitar que as pessoas ocupadas (não referir-me-ei a amas ignorantes e a fabricantes de corseletes) intrometam-se em assunto de que não entendem; e elas deveriam ter receio de pôr a natureza fora de seu caminho, ao moldar as partes, quando elas não têm sequer a menor idéia de como isto é feito. E ainda assim, vi tantos exemplos de crianças recebendo grandes danos devido aos *corseletes*, que não posso senão concluir que há outras criaturas, assim como os macacos, que, menos sensatamente que estes, destróem seus próprios jovens por credices insensatas e excesso de abraços.

§.12. Seios limitados (*narrow*), respiração curta e fétida, pulmões doentes e arqueamento são os efeitos naturais e quase constantes de *corseletes duros e roupas que apertam*. Esta forma de fazer cinturas esbeltas e formas finas serve, mais efetivamente, para estragá-las. Nem pode, de fato, haver a não ser desproporção nas partes, quando a alimentação preparada nas várias oficinas do corpo não pode ser distribuída conforme a Natureza determina; e então, qual maravilha se dá, se ela ficando depositada onde puder, em alguma parte não *oprimida*, torna um ombro ou uma costela mais alto ou maior que sua justa proporção. É geralmente sabido que as mulheres da *China* (imaginando não sei que tipo de beleza nisto), apertando-se e atando-se fortemente desde a infância, têm pés extremamente pequenos. Vi, recentemente, um par de sapatos da *China*, o qual, foi-me dito, era para o uso de uma mulher adulta; eles eram tão excessivamente desproporcionados para os pés de uma da mesma idade entre nós, que escassamente seriam suficientemente grandes para uma de nossas pequenas meninas. Além disto, é observado que suas mulheres são também muito pequenas, e de vidas curtas, ao passo que os homens são de estrutura comum a outros homens, e vivem a uma idade equiparável. Estes defeitos no sexo feminino, naquele país, são, por alguns, imputados à amarração desarrazoada de seus pés, através do que a livre circulação do sangue é impedida e o crescimento e saúde de todo o corpo sofre. E com quanta freqüência se observa que, sendo pisada alguma parte do pé, por uma torção ou uma pancada, toda a perna e a coxa perdem, desse modo, suas forças e sua alimentação, e mingam? Quão maiores as inconveniências que podemos esperar, quando o *tórax*, onde é localizado o coração e sede da vida, é *comprimido* de forma não natural e impedido em sua devida expansão?

§.13. Com relação à *dieta* dele, deve ser bastante simples e *modesta*; e se pudesse aconselhar, carne deve ser evitada enquanto estiver em cueiros ou, ao menos, até que tenha dois ou três anos de idade.

Entretanto, por mais vantagem que isso possa ser para sua saúde e vigor presentes e futuros, temo que dificilmente tal obterá consentimento dos pais; desencaminhados pelo costume de eles próprios comerem muita carne, poderão pensar que seus filhos, assim como eles próprios, estarão em perigo de passar fome, se não tiverem carne pelo menos duas vezes ao dia. Disto eu tenho certeza: as crianças criariam seus dentes com muito menos perigo, estariam mais livres de doenças enquanto são pequenas, e lançariam os fundamentos de uma constituição saudável e vigorosa, com muito mais certeza, se elas não fossem tão empanturrados como são por mães tolas e servas levianas, e fossem completamente resguardados de carne nos primeiros três ou quatro anos de suas vidas.

Mas se for extremamente necessário que meu jovem senhor coma carne, permiti que seja tão-somente uma vez ao dia, e de uma qualidade a cada refeição: é melhor carne comum, carneiro, vitela, etc, sem outro molho senão a fome; e muito cuidado deve ser tomado para que ele coma *pão* em abundância, tanto sozinho quanto com qualquer outra coisa. Qualquer coisa que ele coma, que seja sólido, fazei-o *mastigar* bem. Nós *ingleses* somos freqüentemente negligentes nisto; e daí seguem-se a indigestão e outras grandes inconveniências.

§.14. Para o *desjejum* e a *ceia*, *leite*, *mingau de aveia*, *sopa de aveia*, *papa de aveia* e vinte outras coisas que estamos acostumados a fazer na *Inglaterra* são muito adequadas às crianças. Apenas, em todos esses, cuidai que sejam simples e sem muita mistura, e muito escassamente temperados com *açúcar* ou, preferencialmente, absolutamente não adoçados. Especialmente a *pimenta*, e outras coisas que possam aquecer o sangue, devem ser cuidadosamente evitadas. Sede parcimoniosos também no *sal*, no tempero de todos os seus alimentos, e não o acostumai a carnes muito temperadas. Nossos palatos passam a deliciar-se e apreciar o tempero e a culinária aos quais, por costume, eles são adaptados, e um uso exagerado de sal, além de ocasionar sede, e ingestão excessiva de líquidos, ocasiona outros efeitos nocivos sobre o corpo. Sou levado a pensar que um bom pedaço de *pão integral*, bem feito e bem assado, algumas vezes com, e outras vezes sem *manteiga* ou *queijo*, seria freqüentemente um bom desjejum para meu jovem senhor. Estou certo de que isto é deveras salutar, e o tornará um homem tão forte quanto as maiores guloseimas; e se ele for acostumado a isso, tal lhe será de bom agrado. Se ele, a qualquer momento, solicitar alimentação entre as refeições, não o acostumeis a qualquer coisa senão *pão* seco. Se ele estiver com fome excessiva, o *pão*, por si só, mitiga-la-á; e se ele não estiver com fome, não seria mesmo adequado que comesse. Através disto, obtereis dois bons efeitos: I. que, pelo costume, ele virá a gostar muito de *pão*, pois, como já disse, nossos palatos e estômagos

também, satisfazem-se com as coisas com que estamos acostumados. Outro bem que daí obtereis é que não o ensinareis a comer mais, nem mais freqüentemente, do que a natureza requer. Não penso que o apetite de todas as pessoas seja semelhante: alguns têm estômagos naturalmente mais fortes, outros, mais fracos. Penso, porém, que muitos, que não eram assim por natureza, são tornados *comilões* e *glutões* pelo costume. E vejo, em alguns países, homens que fazem apenas duas refeições por dia, tão vigorosos e robustos quanto outros que acostumaram seus estômagos, através de um uso constante, como alarmes, a requerer quatro ou cinco. Os *romanos* usualmente jejuavam até a ceia; esta era a única refeição estabelecida, mesmo daqueles que comiam mais de uma vez ao dia. E os que utilizavam desjejuns, como alguns o faziam às oito, alguns às dez, outros às doze horas e alguns mais tarde, não comiam carne nem qualquer coisa preparada especialmente. *Augusto*, quando o maior monarca na terra, conta-nos: carregava um pouco de pão seco em sua carruagem. E *Sêneca*, em sua Epístola 83d., dando contas de como tratava a si próprio, mesmo quando já velho, e sua idade permitia indulgência, diz que costumava comer um pedaço de pão seco ao jantar, sem a formalidade de sentar-se para tal, embora suas posses, como as de qualquer cidadão da *Inglaterra*, pudessem pagar uma melhor refeição (se a saúde requeresse), que fosse o dobro. Os senhores do mundo foram criados com esta dieta escassa. E os jovens cavalheiros de *Roma* não sentiam qualquer falta de força ou espírito por comerem tão-somente uma vez ao dia. Ou se acontecesse por acaso, que qualquer um não pudesse jejuar tanto quanto até a ceia, sua única refeição estabelecida, ele não comia qualquer coisa senão um pouco de pão seco ou, quando muito, algumas passas de uva ou alguma coisa assim leve com o pão, para conter seu estômago. Esta parte da temperança era tida como tão necessária, tanto para a saúde como para os negócios, que o costume de apenas uma refeição por dia continuou resistindo contra aquela luxúria preponderante que suas conquistas e pilhagens orientais haviam trazido consigo. E aqueles que haviam abandonado sua antiga alimentação frugal, e faziam banquetes, ainda assim começavam-nos não antes do entardecer. E mais do que uma refeição estabelecida por dia era considerado tão monstruoso, que era uma reprovação, até o tempo de *César*, fazer a alimentação ou sentar a uma mesa servida antes do pôr do sol. E portanto, se não fosse considerado por demais severo, julgaria mais conveniente que meu jovem senhor também não devesse ter nada senão *pão* por *desjejum*. Não podeis imaginar de que força é o costume. E imputo uma grande parte de nossas doenças na *Inglaterra* a nosso comer muita *carne*, e muito pouco *pão*.

§.15. Com relação às *refeições* dele, inclino-me a pensar que o melhor, tanto quanto possa ser convenientemente evitado, é que elas não devem ser mantidas constantemente a uma certa hora, pois quando o costume tiver fixado sua alimentação a certos períodos definidos, seu estômago esperará provisões à hora usual e impacientar-se-á se dela passar, seja corroendo-se-se por um problemático excesso de apetite ou esmorecendo em completa inapetência. Portanto, eu não manteria qualquer hora constante para seu desjejum, almoço, e janta, mas ao invés, variaria quase todos os dias. E se entre estas, a que chamo *refeições*, ele comer, deixai-o ter, sempre que ele pedir, um bom pão seco. Se alguém pensa que isto é uma dieta muito árdua e escassa para uma criança, deixai-os saber que uma criança que, além de carne no almoço e um caldo leve (Spoon-meat)<sup>2</sup> ou alguma coisa assim na ceia, possa ter bom pão e soda (Beer)<sup>3</sup> sempre que tenha vontade, nunca ficará com fome, nem tampouco definhará por carência de alimento. Pois é assim, após pensar detidamente, que julgo ser melhor que as crianças sejam disciplinadas. A manhã é geralmente destinada ao estudo, para o que um estômago cheio não é senão uma preparação nociva. Pão seco, embora o melhor alimento, tem a menor tentação; e ninguém que tenha qualquer cuidado para com sua mente e corpo abarrotaria uma criança no desjejum ou torna-la-ia apática e doentia. Que ninguém pense que isto é inadequado para alguém de posses e condições. Um cavalheiro, em qualquer idade, deve ser criado de forma a suportar as armas e ser um soldado; mas quem cria seu filho como se fosse para dormir a vida toda, na fartura e facilidade de uma ampla fortuna que tenciona deixar-lhe, considera pouco os exemplos que viu, ou a época na qual vive.

§.16. A *bebida* dele deve ser apenas soda fraca (Small Beer); e também esta ele jamais deve tomar entre as refeições, mas depois que tenha comido um pedaço de pão. As razões por que digo isto são estas:

§.17. 1. Mais febres e indigestões são contraídas pelo fato das pessoas beberem quando estão quentes, do que qualquer outra coisa que eu conheça. Portanto, se por brincar ele estiver acalorado e ressequido, o pão irá mal; e assim, se ele não pode *beber* – senão sob aquela condição –, será forçado a suportar; porque se ele estiver muito quente, não deve, de forma alguma, *beber*. Um bom pedaço de pão a ser comido antes, pelo menos dará tempo para amornar a soda (Beer) à *temperatura do sangue*, quando então

---

<sup>2</sup> O termo “Spoon-meat”, empregado pelo autor, designava qualquer alimento bem macio, por vezes líquido, preparado à base de carne e usado especialmente para inválidos. (N. T.)

<sup>3</sup> O autor usa o termo “Beer”, como forma simplificada de “Birch-beer”, uma bebida carbonada não alcoólica, ou fermentada e levemente alcoólica, com sabor da raiz ou outras partes das bétulas. Daqui em diante, Locke referir-se-á, mais especificamente, a “Small Beer” e “Strong Beer”. Trata-se desses dois tipos de soda: o não alcoólico e o levemente alcoólico. (N. T.)

ele poderá beber seguramente. Se ele estiver muito ressequido, ela irá bem, assim amornada, e saciar-lhe-á a sede melhor; e se ele não bebê-la assim amornada, a abstinência não o prejudicará. Outrossim, isto o ensinará a suportar, o que é um hábito de grandiosíssimo uso para a saúde do corpo e também da mente.

§.18. 2. Não ser permitido *beber* sem comer prevenir-lhe-á o costume de ter o copo sempre ao nariz um – começo perigoso, e preparação ao *convívio inseparável* (*Good-fellowship*). Os homens sempre trazem a si próprios a fome e a sede habituais pelo costume. E se for de vosso agrado tentar, podeis, embora ele esteja desmamado, levá-lo, pelo costume, a uma tal necessidade de novamente *beber* à noite, que ele não será capaz de dormir sem que o faça. Sendo o acalento usando pelas amas para acalmar as crianças chorosas, acredito que as mães geralmente encontrem alguma dificuldade para desmamar seus filhos de *beber* à noite, logo que os levam para casa. Crede, o costume prevalece tanto de dia quanto à noite; e podeis, se vos aprouver, levar qualquer um a ficar com sede a toda hora.

Certa vez morei em uma casa onde, para apaziguar uma criança indócil, davam-lhe de *beber* toda vez que chorava, de tal forma que ele se mantinha sempre bebericando. E embora ele ainda não falasse, bebia mais do que eu em vinte e quatro horas. Tentai-o, quando vos aprouver: podeis, tanto com soda fraca quanto forte, beber à exaustão. A grande coisa a ser refletida em educação é quais *hábitos* estabeleceis. Portanto, nisto como em todas as outras coisas, não comeceis a tornar *costumeira* qualquer prática que não continuaríeis, e intensificaríeis. É conveniente para a saúde e a sobriedade *beber* não mais do que a sede natural requer; e quem não come carnes salgadas, nem bebe bebidas alcoólicas, raramente terá sede entre as refeições, a menos que tenha sido acostumado a tal *beber* extemporâneo.

§.19. Acima de tudo, tomai enorme cuidado para que ele raramente, ou nunca, prove qualquer *vinho*, ou *bebida alcoólica*. Não há nada tão usualmente dado às crianças na *Inglaterra*, e nada tão destrutivo para elas. Elas *jamais* devem beber qualquer *licor alcoólico*, exceto quando o necessitem como estimulante, e que o médico o prescreva. E é neste caso que os servos hão de ser mais atentamente observados, e mais severamente repreendidos, quando transgredirem. Aquele tipo de gente inferior, que coloca grande parte de sua felicidade na *bebida*, está sempre prestes a cortejar meu jovem senhor, oferecendo-lhe aquilo que eles próprios mais amam; e percebendo que se tornam alegres através dela, tolamente imaginam que isto não causará danos à criança. Nisto deveis cuidadosamente atentar, e restringir com toda a habilidade e diligência que possais. Nada há que deite mais seguramente os fundamentos do mal, tanto

para o corpo quanto para a mente, do que os filhos serem acostumados à *bebida*, especialmente, a beber às escondidas, *com os servos*.

§.20. *As frutas* constituem um dos capítulos mais difíceis no manejo da saúde, especialmente a das crianças. Nossos primeiros pais arriscaram o *paraíso* por elas; e não é surpresa que nossos filhos não possam suportar a tentação, embora isto lhes custe a saúde. A regulamentação disto não pode ser posta sob qualquer regra geral. Destarte, não sou, de forma alguma, da opinião daqueles que privariam quase completamente as crianças das *frutas*, como coisa totalmente maléfica para elas; através deste modo estrito, não as tornam senão mais vorazes por elas, e para comer as boas e más, maduras ou verdes, todas que eles possam conseguir, a qualquer hora que as encontrem. De *melões*, de *pêssegos*, da maioria das qualidades de *ameixa*, e de todos os tipos de *uvas* da *Inglaterra*, penso que as crianças devam ser *completamente privados*, por terem um sabor muito tentador num suco muito molesto; de forma que, se fosse possível, elas jamais deveriam sequer vê-las ou saber que existem tais coisas. Entretanto, *morangos*, *cerejas* ou *groselhas*, quando completamente maduras, penso que possam, muito seguramente, ser permitidas, e com um toque bastante liberal, se forem comidas com estas precauções: 1. não após as refeições, como usualmente o fazemos, quando o estômago já está repleto de outros alimentos; ao contrário, penso que deveriam ser ingeridas antes, ou entre as refeições, e que as crianças deveriam tê-las por desjejum; 2. pão ingerido juntamente com elas; 3. perfeitamente maduras. Se forem comidas assim, imagino-as mais como benéficas do que nocivas à nossa saúde. As *frutas de verão*, sendo adequadas à estação quente do ano em que aparecem, refrescam nossos estômagos, que sob o calor tornam-se lânguidos e abatidos. E sendo assim, não deveria eu ser tão absolutamente estrito neste ponto, como alguns o são para com seus filhos, os quais, sendo mantidos tão restritamente, ao invés de contentarem-se com uma quantidade moderada de *frutas* bem escolhidas que lhes fossem permitidas, sempre que podem soltar-se, ou subornar um servo para lhes suprir, satisfazem o anseio com qualquer porcaria que possam conseguir, e comem até empanzinarem-se.

Também as *maçãs* e *pêras*, que estejam completamente maduras e tenham sido colhidas com antecedência, penso que podem ser comidas seguramente a qualquer tempo e em quantidades razoavelmente grandes; especialmente *maçãs*, as quais jamais ouvi que tenham causado dano a alguém, depois de *outubro*.

Penso que também são muito saudáveis as *frutas secas*, sem açúcar. Mas os *doces*, de todos os tipos, há que serem evitados; estes, se causam mais dano a quem os faz, ou a quem os come, não é fácil de dizer.

Disto estou certo: que é uma das formas mais inconvenientes de despesa que a frivolidade já encontrou; assim, deixo-os para as damas.

§.21. De tudo que pareça suave e efeminado, nada é de ser mais indulgenciado nas crianças do que com o *sono*. Somente nisto há que se lhes permitir que tenham completa satisfação; nada contribui mais para o crescimento e a saúde das crianças do que o *sono*. Tudo que há para ser regulado nisto é que parte das vinte e quatro horas lhe deve der consagrada, o que será facilmente resolvido dizendo-se apenas que é de grande valia acostamá-los a acordar cedo pela manhã. É melhor para a saúde assim fazê-lo; e aquele que, desde a infância, por um costume estabelecido, tenha tornando o *levantar-se cedo* fácil e familiar, não desperdiçará, quando for um homem, a parte melhor e mais útil de sua vida em sonolências, e deitado à cama. Se há, portanto, que se despertar as crianças cedo pela manhã, seguir-se-à, por óbvio, que elas têm que ir para a cama cedo; por este meio, eles serão acostumadas a evitar as horas deletérias e inseguras da devassidão, que são aquelas das noites. E quem se restringe às horas boas raramente é culpado de quaisquer grandes desordens. Não digo isso, como se vosso filho, quando crescido, não deva jamais estar acompanhado após as oito, ou conversar em torno de um copo de vinho, até a meia-noite. O que deveis agora, pelo costume em seus tenros anos, é indispô-lo, tanto quanto possais, a estas inconveniências; e não será uma vantagem pequena que a prática contrária, tendo-lhe tornado incômodo o sentar-se, faça-o freqüentemente evitar, e raramente propor, folias noturnas. Mas se tanto não for alcançado, e a moda e as companhias prevalecerem, e o fizerem viver como outros o fazem ao redor dos vinte, é valioso, por hora, acostamá-lo a *levantar cedo*, e ir cedo para a cama, para benefício atual de sua saúde e outras vantagens.

Embora eu tenha dito que uma ampla permissão em *dormir* – tanto quanto queiram – deva ser dada aos filhos quando pequenos, não quero dizer que deva ser continuado sempre em tão grande proporção, e eles sofram para satisfazer a preguiça e sonolência quando maiores. Mas, se eles devem começar a ser restringidos aos sete ou aos dez anos, ou em qualquer outra época, é impossível de ser determinado precisamente. Seus temperamentos, resistências e constituições devem ser tomados em consideração. Mas em algum momento, entre os sete e os quatorze, se eles são grandes amantes de suas camas, penso que deva ser razoável começar a reduzir-lhes, por etapas, para em torno de oito horas, o que é geralmente descanso suficiente para um adulto saudável. Se o acostumastes, como deveríeis ter feito, a constantemente acordar bem cedo pela manhã, este erro de permanecer demais na cama será facilmente reformado; e a maioria das crianças estará suficientemente predispostas a elas mesmas diminuir este

tempo, pela aspiração de sentar-se com os companheiros à noite. Entretanto, se não forem vigiados, estarão prontos a compensarem-se pela manhã, o que, de forma alguma, lhes deve ser permitido. Eles devem ser constantemente chamados e levados a levantar cedo. Mas deve-se tomar grande cuidado ao acordá-los, para não fazê-lo subitamente, nem com uma voz alta ou estridente ou com qualquer outro ruído repentino e violento. Isto freqüentemente assusta as crianças e lhes causa grandes danos. E um *sono* profundo de tal forma interrompido, com alarmes repentinos, é bem capaz de descompor qualquer um. Quando há que se acordar as crianças de seu *sono*, atentai de começar com um chamado baixo e algum toque suave, e então retirai-as do sono por etapas e dizei-lhes tão-somente palavras gentis, e de costume, até que dêem perfeitamente por si; e já estando vestidos, estareis certos de que estão completamente acordados. Serem retirados de seu *sono*, inobstante quão suavemente o façais, é suficientemente penoso para eles; cuidados devem ser tomados para a isto não acrescentar quaisquer outros mal-estares, especialmente aqueles que possam terrificá-los.

§.22. Deixai que a *cama* dele seja *dura*, e, de preferência com um acolchoado que não seja de penas penas. Um leito duro fortalece o corpo, ao passo que ficar todas as noites enterrado em penas derrete-o e amolece-o, e é constantemente a causa da fraqueza e o precursor de uma morte prematura. E além da pedra, que tem freqüentemente seu nascimento deste morno envolvimento dos rins, várias outras indisposições – inclusive aquela que é raiz de todas: uma constituição sensível e débil – são devidas às *camas de penas*. Além disso, aquele que está acostumado a um leito duro em casa não perderá o sono (onde ele tem mais necessidade do mesmo) nas viagens para longe, por sentir falta de sua cama macia e travesseiros arrumados em ordem. E, portanto, penso que não seria inoportuno *fazer-lhe a cama* de diferentes maneiras, por vezes deixando sua cabeça mais alta, outras vezes mais baixa, de modo que ele não vá sentir cada pequena mudança que, com certeza, encontrará quem não está destinado a deitar sempre em sua cama de casa, e a ter a ama que arrume perfeitamente todas as suas coisas e o mantenha sempre aquecido. O grande tônico da natureza é o sono. Aquele que o perde sofrerá por isso; e é muito desafortunado aquele que só pode tomá-lo na fina xícara dourada de sua mãe, e não em uma gamela. Aquele que pode dormir profundamente, toma o tônico; e não importa se sobre uma *cama* macia, ou sobre tábuas duras. Tão-somente o sono é a coisa necessária.

§.23. Há uma coisa mais que tem grande influência sobre a saúde, a saber: *ir aos pés* regularmente. As pessoas que são muito *soltas* raramente têm a mente forte ou o corpo forte. Mas a cura disto, tanto através de dieta quanto de remédio, sendo muito mais fácil do que o mal contrário,

não necessita que muito seja dito a respeito, porque se vier a ameaçar, por sua violência ou duração, com brevidade, e às vezes com brevidade excessiva, chamar-se-á um médico; e se for leve ou moderado, geralmente é melhor deixar por conta da natureza. Por outro lado, também a *prisão de ventre* tem seus efeitos molestos e é muito mais difícil de ser tratada com remédios; os purgativos, que parecem causar alívio, mais aumentam do que removem o mal.

§.24. Tratando-se de uma indisposição, possuía eu uma razão particular para a pesquisa; e não encontrando-lhe a cura nos livros, coloquei meu pensamento a trabalhar, crendo que mudanças maiores do que esta poderiam ser operadas em nossos corpos se tomássemos o curso correto e procedêssemos por etapas racionais.

1. Então considereí que *ir aos pés* é o efeito de certos movimentos do corpo, especialmente do movimento peristáltico dos intestinos.
2. Considerei que vários movimentos que não são perfeitamente voluntários, ainda assim podem, pelo costume e aplicação constantes, ser tornados habituais se, por um costume ininterrupto, eles forem constantemente produzidos pelo empenho, em certos momentos do dia.
3. Havia observado alguns homens que por fumarem, após a ceia, um cachimbo de tabaco, jamais lhes falhava a *defecação*; e comeci a duvidar comigo mesmo, se não era mais o costume do que o tabaco o que lhes concedia tal benefício da natureza; ou, pelo menos, se o tabaco que o fazia, era mais por excitar um movimento vigoroso nos intestinos do que por qualquer qualidade purgativa, porque, neste caso, haveria de ter provocado outros efeitos. Tendo então formado a opinião de que é possível torná-lo habitual, a próxima coisa era tomar em consideração que modo e meios seriam mais apropriados para obtê-lo.
4. Então, imaginei que se um homem, após a primeira refeição matinal, solicitasse a natureza e tentasse, com o maior esforço que lhe fosse possível, obter uma *defecação*, com o tempo poderia, por uma constante aplicação, fazer com que tal se tornasse hábito.

§.25. As razões que me fizeram escolher esta hora foram:

1. Porque o estômago estando, então, vazio, se recebesse qualquer coisa que lhe fosse agradável (pois que eu jamais, exceto em caso de necessidade, faria qualquer um comer a não ser o que gosta e quando tenha apetite), estaria apto a apertá-la com uma forte contração de suas fibras; tal contração, supus, poderia provavelmente ser continuada nos intestinos e, então, aumentar seu movimento peristáltico. É como se vê no *íleo*, que um movimento invertido, sendo começado em qualquer lugar abaixo, continua por toda a extensão, e faz até mesmo o estômago obedecer àquele movimento irregular.

2. Porque quando os homens comem, geralmente relaxam os pensamentos e os espíritos<sup>4</sup> que, então, livres de outras ocupações, distribuem-se mais vigorosamente no baixo-ventre, o que assim contribui para o mesmo efeito.
3. Porque sempre que os homens têm tempo livre para comer, terão também tempo suficiente para prestar homenagem a *Madam Cloacina*<sup>5</sup>, como seria necessário para nosso propósito presente; mas ainda mais, na variedade de tarefas e acidentes humanos, seria impossível fixar para este fim qualquer hora certa, por meio de que o costume seria interrompido; no entanto, devido ao fato de que os homens com saúde raramente deixam de comer uma vez por dia, embora a hora mude, o costume pode ainda ser preservado.

§.26. Sobre estas bases, o experimento começou a ser tentado; e não conheço ninguém que tenha sido constante em sua prossecução, e tomado cuidado de ir constantemente à casa necessária após a primeira refeição, quando quer que ela aconteça, tenha se sentido chamado ou não, e lá se tenha empenhado em exigir da natureza a sua obrigação, que em poucos meses não haja obtido o sucesso desejado, e formado um hábito tão regular que raramente lhe falta a *defecação* após a primeira refeição, a menos que seja por sua própria negligência; pois que, tendo-se ou não qualquer movimento, indo-se ao lugar e fazendo-se a própria parte, pode-se ter a certeza de que a natureza é muito obediente.

§.27. Eu, portanto, aconselharia que este caminho deve ser tomado com a criança todos os dias, logo depois que tenha feito seu desjejum. Deixai que ele fique sentado à latrina, como se o descarregar estivesse ao seu alcance tanto quanto o encher a barriga; e não deixeis que ele, ou sua governanta, saibam qualquer coisa em contrário, senão que assim o é. E se ele for forçado a empenhar-se, impedindo-se-lhe as brincadeiras ou de comer novamente até que tenha efetivamente uma *defecação*, ou pelo menos que se tenha esforçado ao máximo, não duvido que em pouco tempo isto lhe será natural. Com efeito, há razão para suspeitar que as crianças, estando usualmente atentas a seus brinquedos e bastante descuidadas de qualquer outra coisa, freqüentemente deixam passar aqueles movimentos da natureza, quando ela os chama não mais que moderadamente; e assim, negligenciando as ofertas oportunas, de fato levam a si próprios a uma prisão de ventre habitual. Que por este método a

---

<sup>4</sup> Na filosofia e medicina do século XVII, designava-se “espíritos” ou “espíritos animais” aos agentes de operações exercidas pela alma sobre o corpo, ou pelo corpo sobre a alma. (N. T.)

<sup>5</sup> Estranho eufemismo empregado por Locke, inspirado na palavra latina *cloaca* (esgoto). Em Roma, a *cloaca maxima* era um enorme esgoto que levava ao Tibre todos os detritos da cidade. Os romanos, que atribuíam divindade mesmo às coisas mais bizarras, adoravam *Cloacina*, deusa dos esgotos. O nome *Cloacina* era, na verdade, um dos títulos cultuais de Vênus. (N. T.)

prisão de ventre pode ser prevenida, eu mais do que suspeito, tendo conhecimento de uma criança vir a ter *defecação* regularmente, todas as manhãs, após seu desjejum, pela prática constante por algum tempo.

§.28. Até que ponto qualquer adulto julgará adequado fazer tentativa disso, deve ser deixado para eles. Eu, entretanto, não possa dizer senão que, considerando os muito males que advêm daquele defeito da indispensável facilitação da natureza, não conheço qualquer coisa que conduza mais à preservação da saúde do que isso. Uma vez a cada vinte e quatro horas, penso, é o suficiente; e ninguém, suponho, achará que seja demais. E por estes meios, é possível obtê-lo sem medicamentos, os quais comumente comprovam-se deveras ineficientes na cura de uma prisão de ventre estabelecida e habitual.

§.29. Isto é tudo com que tenho que importunar-vos em relação aos cuidados para com ele, no curso ordinário de sua saúde. Talvez seja esperado de mim que eu dava dar algumas orientações sobre *medicamentos*, para prevenir as doenças. Para tal, tenho esta única a ser observada mui sagradamente: nunca deis às crianças qualquer *medicamento* preventivo. A observação daquilo que já aconselhei, suponho, funcionará melhor do que as poções (Diet-drinks) das senhoras ou do que os remédios do boticário. Tomai grande cuidado ao interferir nisto, de outra sorte, ao invés de prevenir as doenças, as criais. Nem a cada pequena indisposição dos filhos há que ser dado *medicamento* ou chamado o médico, especialmente se ele for um metediço que em breve empilhará vossas janelas com frascos de unguetos e seus estômagos com drogas. É mas seguro deixá-los completamente à natureza do que pô-los nas mãos de alguém que está pronto a intrometer-se ou que pensa que as crianças devem ser curadas de indisposições comuns através de outras coisas que não a dieta, ou por um método pouco distante dela. Parece adequado, tanto à minha razão quanto à minha experiência, que as constituições frágeis das crianças deveriam ter tão pouco quanto possível feito por elas, e conforme a absoluta necessidade do caso requeira. Um pouco de *água fria destilada de papoulas vermelhas* (*Poppy-water*), que é o verdadeiro remédio para a indigestão, com repouso e abstinência de carne, geralmente colocam um fim, em seu começo, a várias indisposições que, pela medicação demasiadamente instantânea, poderiam se ter tornado doenças vigorosas. Quando um tratamento assim moderado não interromper o crescimento do mal, nem impedi-lo de se tornar uma doença formada, será tempo de procurar os conselhos de algum médico sóbrio e discreto. Nesta parte, espero, encontrarei crença, facilmente; ninguém pode duvidar dos conselhos de alguém que gastou algum tempo no estudo dos medicamentos, quando este o aconselha a não

ser excessivamente apressado ao fazer uso dos *medicamentos* e dos *médicos*.

§.30. E assim encerro o que diz respeito ao corpo e à saúde, e que se reduz a estas poucas e facilmente observáveis regras: bastante *ar livre*, *exercícios* e *sono*; *dieta* simples, nada de *vinho* ou *bebidas alcoólicas*, e muito pouco ou nada de *medicamentos*; *roupas* não muito quentes ou apertadas, especialmente a *cabeça* e os *pés* mantidos frios, e os *pés* constantemente acostumados à água fria e expostos à umidade.



## ***Orientações a colaboradores***

---

---

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

### ***CADERNOS DE EDUCAÇÃO***

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (53) 222-7981

Fax: (53) 225-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

---

---

Os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.