

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINA LUZIA MORAES TRETTEL

**EDUCADOR, NÃO HÁ CAMINHOS. HÁ QUE FAZÊ-LOS
AO ANDAR
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA CAMINHANTE**

CAMPINAS

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REGINA LUZIA MORAES TRETTEL

**EDUCADOR, NÃO HÁ CAMINHOS. HÁ QUE FAZÊ-LOS
AO ANDAR
MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA CAMINHANTE**

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia
– Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício nos Municípios da
Região Metropolitana de Campinas, da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas como um dos pré-
requisitos para conclusão da Licenciatura em
Pedagogia.

CAMPINAS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Tretel, Regina Luzia Moraes.
T725m Memorial de Formação : educador não há caminhos, há que fazê-los ao
andar : memórias de uma professora caminhante / Regina Luzia Moraes Tretel.
– Campinas, SP : [s.n.], 2005

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1.Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-255-BFE

Dedico este trabalho a todos os meus
alunos presentes, passados e futuros, e
aos professores amorosos de ontem, de
hoje e de sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, inspiração, força e coragem para seguir em frente.

A meu marido, Carlos Henrique Tretel, pelo incentivo, pelo apoio, por todas as noites de espera e pela tranqüilidade de sabê-lo cuidando de nossa filha enquanto eu estudava.

À minha filha Lucíola - cujo nome quer dizer pequena luz - por ter iluminado a minha vida com tão grande luz que sempre chegou a refletir em meus alunos.

À Lia Nara, minha filha do coração, pelo entusiasmo que sempre demonstrou pela minha formação acadêmica e por acreditar na minha inteligência e capacidade, sendo uma grande incentivadora.

À minha mãe Iolanda, que deixou-me um legado inestimável de afeto, honestidade, responsabilidade, amor ao trabalho e tantos outros valores que somente uma mãe amorosa pode ensinar.

Aos meus irmãos: Morgana, Madalena, Edson, Marlize, Inês, Fátima e ao irmão viajante Gilberto – que não chegou a ver a conclusão deste trabalho pois partiu para a derradeira viagem durante o processo de escrita - por terem partilhado desde a infância, desde sempre, o meu processo de formação. Torcendo e aplaudindo.

À Beth, Neusinha e Sueli pelos maravilhosos trabalhos realizados em grupo, que me fizeram aprender muito e mais ainda pela nossa amizade.

Ao Prof^o Leopoldo Hernandez , ex-secretário de educação do município de Piracicaba, pelo interesse que demonstrou na formação continuada das professoras desta cidade e pelo apoio logístico que nos proporcionou durante sua gestão.

Sabemos ser muito difícil pensar e refletir sobre as práticas cotidianas quando estamos imersos nos rituais que desenham nossos tempos e espaços. Talvez haja necessidade de buscar formas e possibilidades outras, em linguagens como a poesia, clara e cristalina para descrever outras formas para o dia-a-dia escolar ou não, tendo por tarefa a coragem de desbravar, de ousar ser diferente”.

Margareth Brandini Park, 2003

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 – NÃO NASCI PROFESSORA.....	15
2 – O INÍCIO DA LUTA.....	19
3 – O ENCANTAMENTO DAS LETRAS.....	26
4 – UM VÍCIO CHAMADO LEITURA.....	37
5 – ESCREVER ERA PRECISO.....	42
6 – DO SONHO À DURA REALIDADE.....	46
7 – O PRIMEIRO PASSO EM DIREÇÃO À UTOPIA.....	55
8 – MINAS GERAIS – QUEM TE CONHECE NÃO ESQUECE JAMAIS.....	59
9 – PIRACICABA QUE EU ADORO TANTO, CHEIA DE FLORES, CHEIA DE ENCANTOS.....	69
10- DAQUILO QUE EU SEI OU IMAGINO.....	73
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS.....	83

INTRODUÇÃO

“ Se penso que devo escrever um livro, todos os problemas de como esse livro deve ser e como não deve ser me bloqueiam e me impedem de ir adiante. Se, ao contrário, penso que estou escrevendo uma biblioteca inteira, sinto-me imediatamente aliviado : sei que qualquer coisa que eu escreva será integrada, contradita, equilibrada, amplificada, sepultada nas centenas de volumes que me resta escrever”.

Ítalo Calvino

Para introduzir este memorial, procurei encontrar uma epígrafe que pudesse justificar logo de início, as eventuais faltas ou lacunas que venham a ser produzidas nesta prática de escrita.

Acredito que essas lacunas – o que está nas entrelinhas – sejam mesmo inevitáveis, pois ninguém poderia escrever o Livro das Memórias em sua totalidade, com toda a sua complexidade. Portanto. Ainda mais que inevitáveis, creio que essas lacunas são necessárias, já que no vácuo de minhas palavras faltosas, aquelas que deixei de escrever, é que o meu leitor encontrará a possibilidade de descoberta e de interlocução. É, sobretudo, essa forma que pode oportunizar, de certa maneira, o aprender, e também o ensinar.

Escrevo este Memorial por exigência do PROESF – Programa Especial de Formação para Professores em Exercício ou Pedagogia, oferecido pela UNICAMP, como um trabalho de conclusão de curso, ou seja, um TCC. Porém, de antemão, devo avisar que muitas vezes este trabalho estará fugindo aos paradigmas de um TCC convencional. Por se tratar de um memorial e mais ainda, do meu memorial,

não terei escrúpulos em escrever na primeira pessoa, ou imprimir um cunho demasiadamente pessoal ao meu discurso, ou melhor, não pretendo abrir mão dessa prerrogativa.

Estou atualmente com quarenta e dois anos, dos quais dezessete foram dedicados ao magistério, e é a primeira vez que sinto a preocupação dos meios acadêmicos em dar **voz** e **autoria** aos professores; e o que é mais relevante: aos professores do ensino infantil e primeiras séries do ensino fundamental. Considero essa iniciativa como um louvável exemplo da quebra de paradigmas que o PROESF tem proposto desde o início do curso e ao longo destes três anos que ora se findam.

Desde o primeiro dia, a aula inaugural no campus de Barão Geraldo em Campinas, quando fomos apresentados aos idealizadores do curso e recebemos as congratulações por estarmos fazendo parte da comunidade UNICAMP e de quando começamos a tomar ciência da real significação desse novo *status* em nossa vida profissional, me senti invadida por um sentimento muito forte de estima, proximidade e identificação por e com aqueles que tornaram possível tal acontecimento.

Fiquei imaginando os tremendos embates a que se expuseram os defensores do PROESF, o desgaste físico e mental experimentado durante a luta e o apoio que os membros do grupo davam uns aos outros quando diante das dificuldades surgia a idéia de desistir. Nunca pude deixar de pensar no quão fortes e determinados precisaram ser para que hoje pudéssemos estar aqui, escrevendo este memorial.

Não posso deixar de pensar que esse grupo de idealizadores e fazedores do PROESF fizeram apostas, correram riscos e pagaram para ver o que acreditaram que veriam.

Então, agora escrevo este memorial, que é um recorte muito pequeno de tudo que aprendi no curso e que muitas vezes só poderá ser enxergado nas entrelinhas.

E ao escrevê-lo sou consciente do quanto esses meus escritos poderão ficar aquém ou além das expectativas do meu leitor. Só gostaria de lembrar que quem escreve estas memórias só o faz depois de ter passado os últimos três anos convivendo e trocando experiências com as colegas, professores(as) e os autores abordados durante o curso, além de ter continuado com as atividades profissionais em sala de aula integrando teoria e prática nos projetos didáticos.

Então, mesmo que esteja contando passagens de minha mais tenra infância ou ainda anteriores à mesma, eu o estarei fazendo com a consciência desses meus quarenta e dois anos de idade e a recente experiência do PROESF e portanto a minha escrita, as reflexões e todas as inferências que faço estarão conseqüentemente perpassadas, permeadas e totalmente mediadas pelas vozes idealistas do curso.

Sem a mediação do curso, este memorial simplesmente não existiria.¹

Antes de adiantar ao meu leitor alguma coisa do que ele encontrará nas páginas que se seguem, gostaria de frisar que não entrei no PROESF simplesmente para obter um certificado que a maioria dos meus colegas de profissão julgavam ser obrigatório, por exigência da LDB.

Em reuniões promovidas pela APEOESP muito tempo antes, já se falava da impossibilidade de que todos os profissionais da educação que só tinham o ensino médio ou técnico, como o magistério, graduarem-se em Pedagogia até o ano que a lei propunha. Colocavam nessas reuniões que, se todos os que se encaixavam no perfil descrito quisessem e pudessem entrar para a universidade durante toda a

¹ Sem a mediação do PROESF, este Memorial poderia existir apenas como a narrativa de uma vivência qualquer, quase um romance e nunca, jamais como uma reflexão sobre determinada práxis, como se pretende neste texto. “A atividade que assume a forma pioneira do trabalho e depois se diversifica é o que Marx chama de *práxis*. Por meio do trabalho, inicialmente, e em seguida também pelas atividades criativas que desenvolve, *o homem faz-se a si mesmo*.” (KONDER, 2002, p. 14).

“década da educação” não haveriam vagas suficientes para todos, ou seja, a tal exigência da lei já estaria fadada à uma reinterpretação e até ao desaparecimento.

Logicamente, como eu não estava preocupada com a lei, a minha preocupação era outra: Como conseguir melhorar minha atuação profissional e ter acesso às pesquisas mais recentes e emancipadoras sobre educação, tendo apenas como suporte alguns cursinhos de trinta horas oferecidos pela prefeitura e as revistas e outras publicações afins que pipocavam aqui e ali nas dependências da unidade escolar. Como conseguir ser ouvida pelos pensantes da educação em encontros, conferências e até mesmo nos sindicatos de nossa classe, se eu não possuía certificados que me habilitassem e dessem credibilidade à minha fala?

Embora eu nunca houvesse dado muito valor aos certificados por acreditar – e agora sei que essa é uma premissa do neoliberalismo - que o indivíduo devia ser responsável por sua própria formação e que personalidades como Chico Mendes², Luis Ignácio da Silva³, Marina Silva⁴ e vários líderes comunitários, pouco ou nada dependeram de certificados escolares para suas talentosas trajetórias; ainda assim eu sentia necessidade de continuar meus estudos e aumentar minhas chances de ter voz para poder ampliar meu campo de atuação dentro da comunidade.

² Chico Mendes(1944-1988) foi um líder seringueiro e sindicalista acreano. Tornou-se mundialmente conhecido pelas denúncias de destruição da Floresta Amazônica. Entrou na política sindical nos anos 60 e na década de 70 inventou os “empates”, estratégia não-violenta de defesa do meio ambiente que consistia na resistência pacífica contra o desmatamento. Em 1985, participou da fundação do Conselho Nacional dos Seringueiros. Recebeu o prêmio *Global 500* da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1987. Depois de sofrer várias ameaças, no final de 1988, é morto por um pistoleiro no quintal de sua casa. Chico Mendes era um autodidata.(Fonte de pesquisa: Almanaque Abril – 1996 – versão em CD Roon).

³ Luis Ignácio (Lula) da Silva é o atual Presidente da República do Brasil. Eleito por voto direto no pleito de outubro de 2002, iniciou seu mandato em janeiro de 2003. Um ponto alto de seu discurso de posse foi quando emocionado declarou que aquele diploma de Chefe da Nação que ora recebia, outorgado pelo povo; era o primeiro certificado que recebia em sua vida , bem como, um certificado que não poderia ser dado por qualquer universidade do mundo.(nota da autora).

⁴ Marina Silva é a atual Ministra do Meio ambiente e ocupou anteriormente o cargo de Deputada Federal. Nascida no Estado da Amazônia e numa família de pouquíssimos recursos financeiros, só pôde iniciar seus estudos após os quinze anos de idade. Aprendeu a ler e escrever em cursos de Suplência e depois chegou a cursar uma universidade. Porém a sua grande motivação para avançar quando os impedimentos e dificuldades eram enormes, sempre foi a necessidade que sentia em defender os direitos dos povos da floresta e também da própria floresta. (nota da autora).

Eu estava em busca de legitimidade e eco para meus ideais de gestão democrática na escola, de humanização dos conhecimentos científicos, de relações mais solidárias entre as diversas denominações da educação e do ensino, como por exemplo: educação informal, não-formal e formal. E se o curso não me ensinou tudo que eu preciso saber é porque ele não foi idealizado para isso, não foi concebido para que eu me paralisasse depois de terminá-lo. Foi feito para que eu caminhasse um pouco mais em direção à minha utopia, ou melhor à nossa utopia, de todos os educadores.

Gosto de comparar o PROESF a um trabalho de alquimistas que, embora ainda não tenham conseguido descobrir como se faz ouro, fizeram milhares de outras descobertas científicas importantes durante todo o processo de pesquisa.

E por aí vamos, continuando a caminhada e gratos pela companhia.

Na minha trajetória como educadora, descobri logo cedo que não há caminhos prontos, temos que fazê-los ao andar. É essa caminhada que procuro abordar no Memorial.

Pela minha formação inicial ter sido basicamente literária, senti necessidade de organizar o texto em tópicos ou capítulos e ir discorrendo sobre minha história e fundamentando teoricamente meu pensamento, com base nos elementos que foram surgindo durante a elaboração da narrativa.

No primeiro tópico, teço algumas considerações filosóficas a respeito do sentimento mais subjetivo da assunção da identidade de educadora.

No segundo tópico descrevo minha educação informal, com a família, dando ênfase ao exemplo de vida legado por nossa mãe, que apesar de não ter tido estudo, é bastante letrada. Abordo a chegada à escola e meu espanto pela ausência de afetividade em professores julgados mais competentes e também a alegria das

ruas da minha infância, quando a rua era dos meninos e não haviam os “meninos de rua” como hoje.

No terceiro, como também no quarto tópico, discorro sobre o meu encontro e encantamento pelas letras, pela poesia e artes em geral, guiada pela extrema afetividade de uma professora que se tornou um modelo para mim; e de como os livros tornaram-se um “vício” que jamais pude abandonar.

Nos tópicos ou capítulos quinto e sexto, narro a experiência da escrita na escola como forma de sobressair num universo identitário onde o *ter* atropela o *ser* sem qualquer cerimônia; a minha decepção com a descoberta de que havia escolas diferentes para classes sociais diferentes e que o exame vestibular não era tão democrático quanto eu pensava, ou seja, que o discurso neoliberal de oportunidades iguais na educação não passava de um meio do aparato capitalista, para manter uma certa paz na sociedade silenciando a voz dos excluídos. Escrevo sobre a minha inserção no mercado de trabalho após terminar o segundo grau (ensino médio), a impossibilidade de entrar para a faculdade e os motivos que me levaram a cursar o Magistério. Descrevo os encontros proporcionados pelo curso de Magistério e o maior de todos os encontros que foi com Paulo Freire⁵, digo, com a pedagogia emancipadora deste grande educador, através de seus escritos.

No capítulo sétimo, busco fazer a narrativa de uma experiência de educação não-formal que teve grande influência na minha tomada de consciência sobre a necessidade da formação de grupos organizados politicamente para fazerem frente

⁵ Paulo Freire foi o mais célebre educador brasileiro, autor da Pedagogia do Oprimido, defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. O ambiente político-cultural em que Paulo Freire elaborou suas idéias e começou a experimentá-las na prática foi o mesmo que formou outros intelectuais de primeira linha, como o economista Celso Furtado e o Antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997). Todos eles despertaram intelectualmente para o Brasil no período iniciado pela revolução de 1930 e terminado com o golpe militar de 1964. Durante esse intervalo de três décadas ocorreu uma mobilização inédita dos chamados setores populares, com o apoio engajado da maior parte da intelectualidade brasileira.(Fonte de pesquisa: Nova Escola, Edição Especial: Os Grandes Pensadores).

ao determinismo neoliberal. Nesta experiência pude entender a associação entre ética e estética da qual nos fala Paulo Freire(1977).

O início de minha atuação como professora eu deixei para o oitavo capítulo, que foi quando me mudei da grande metrópole que é a cidade de São Paulo para um lugarejo desprezioso, encravado entre as montanhas de Minas Gerais, chamado Cachoeira do Brumado. Lugarejo este, onde iniciei duas experiências que são para minha vida toda: ser professora e ser mãe.

A vinda para a cidade de Piracicaba onde moro até hoje; algumas experiências comunitárias, o trabalho na educação infantil, a Conferência Municipal de Educação – tentativa pioneira de se implantar uma gestão democrática na rede de ensino do município de Piracicaba – e a entrada na Unicamp através do Proesf, abordo no capítulo nono.

Para finalizar e fechar este recorte de minhas memórias, no décimo capítulo, discorro sobre algumas conclusões a que cheguei a respeito de como vejo a escola hoje e como gostaria que ela fosse, baseada nas muitas reflexões que fiz durante minha caminhada em busca de uma identidade profissional e sobre quanto o Proesf - ou as “gentes” que são o Proesf – ajudaram a sentir-me menos isolada e a ter maior firmeza em minhas crenças sobre educação.

NÃO NASCI PROFESSORA

“Não nasci para ser um professor (assim como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Paulo Freire

Não nasci professora, nasci aprendiz. E foi me utilizando ao máximo dessa condição – a de aprendiz – que pude me transformar em professora.

Não foi de um dia para o outro que pude me olhar ao espelho e dizer que ali estava uma criatura que ousava se denominar professora. Uma forte consciência das próprias falhas - de tudo que em mim faltava ou sobrava - impedia-me de, simplesmente, apoderar-me das competências inscritas no documento recém adquirido - meu diploma de magistério – e sair por aí apregoando aos quatro ventos que eu já era uma profissional, uma professora.

Não, com certeza não foi de um dia para o outro, e nem de um ano para o outro. Tive que percorrer um longo caminho e nesse caminho recitar literalmente e, por centenas de vezes, o poema de Drumond:⁶

⁶ Refiro-me ao conhecido poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade e um de seus mais famosos poemas que se intitula “No meio do Caminho”.

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho(...)
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra (...)*

E como no poema, nunca me esquecerei desse acontecimento, na vida de minhas retinas cansadas, mas ainda tão ávidas de ver. Do acontecimento da minha formação, da pedreira, de como fui retirando aos poucos todas as pedras do caminho. Algumas sei que foram chutadas ou retiradas com raiva, violência e portanto causaram muita dor – sendo que estilhaços atingiram a muitos -, outras foram simplesmente contornadas – e depois de alguma maneira acabaram por aparecer de novo em meu caminho – e finalmente, quando resolvi olhar para as pedras com um novo olhar, de outros pontos de vista, com uma consciência ampliada, pude perceber o quanto aquelas pedras estavam me ensinando e o quanto estavam pedindo para que eu as levasse comigo e construísse algo com elas.

Atendendo ao apelo das pedras, que faziam eco aos meus próprios apelos de desenvolvimento interior, de uma **busca de sentido** para a existência, sentido perseguido por mim desde a infância, caminhei.

Atendendo ao apelo das pedras, resolvi carregá-las comigo e assumir de corpo e alma a construção da identidade de **professora**, que tímida e assustada, aflorava em mim.

A metáfora das pedras é bem apropriada para explicar as dificuldades de quem não se fez professora por acaso, por falta de opções, ou insistência de outros.

Fiz-me professora por vontade própria, idealismo e, sobretudo fé. Crença mesmo na origem divina do ser humano e na imensa capacidade desse mesmo ser de encontrar sentido para a vida, e não qualquer sentido, mas sentido do que chamamos: valor humano.

Não conhecia o pensamento filosófico de Rousseau(1991) ou Comenius(1977), mas como tais pensadores ou filósofos clássicos, acreditava na bondade intrínseca ao ser humano, no poder que este tinha de conduzir-se em seu caminho, de traçar seu próprio destino. Por conseqüência, acreditava que a **educação** seria sempre o fiel da balança na construção do destino humano, e que quanto mais evoluíssem as formas de se educar o homem, mais estaríamos próximos de um mundo ideal; com liberdade – sempre acreditei no livre arbítrio - fraternidade e igualdade.

Pensava que a sociedade é que corrompia o homem e que se este pudesse retornar ao contato com a natureza, a um ambiente bucólico e a uma vivência mais lúdica, poderia vir a resgatar a bondade perdida e uma certa inocência.

Hoje, tenho perfeita consciência de todo o romantismo que eu associava ao ofício de professora, da grande dose de ingenuidade que eu possuía e que perdi às duras penas, do quanto superestimei – e muitas vezes subestimei – o que Machado de Assis(1971) chamou de *a triste condição humana*. E quando falo dessa condição humana, tão sem respostas, quase tão ignorante do sentido da vida em adulto como em criança, como ao nascer; estou totalmente incluída nesse **não saber**.

Uma coisa que o caminho das pedras me ensinou foi a lição de nunca me entregar sem luta. Claro que depois de me machucar muito aprendi que nem toda a luta tem que ser, necessariamente, drástica, violenta e radical. O bom combate nem sempre, ou melhor, quase nunca se faz com armas, pelo menos não com as armas

mortais da ignorância. Aprendi que o bom combate exige algumas doses de inteligência, diplomacia, preparo – entre outras habilidades-, mas, sobretudo uma grande, enorme capacidade de amar.

Mas não se pode prescindir da luta. A luta fortalece e objetiva.

Na luta, no bom combate, se aprende, se ensina e se cresce.

Paulo Freire (1996) – meu primeiro professor de professora - me disse uma vez num texto: “Alguns pensaram que por defender o diálogo, eu negava o conflito .O conflito está aí e é fundamental no desenvolvimento e no processo histórico. A luta me faz, me constitui, a luta me forma. A luta é pedagógica.”

O INÍCIO DA LUTA

*Eu preparo uma canção em que minha mãe se reconheça
 Todas as mães se reconheçam
 E que fale como dois olhos
 Caminho por uma rua que passa em muitos países
 Se não me vêem, eu vejo e saúdo velhos amigos.
 Eu distribuo segredos como quem ama ou sorri
 No jeito mais natural.
 Dois caminhos se procuram
 Minha vida, nossas vidas formam um só diamante
 Aprendi novas palavras e tornei outras mais belas
 Eu preparo uma canção
 Que faça acordar os homens e adormecer as crianças.*

Carlos Drummond de Andrade – Canção Amiga

Nasci em Itaquera, bairro que se localiza na periferia da cidade de São Paulo. Era o início da década de 60, mais exatamente 1962. Cheguei ao mundo como a sexta de oito irmãos, numa família nuclear em que a dificuldade financeira imperava.

Meu pai trabalhava às vezes como pintor de paredes, outras como vendedor de perfumes e brilhantina que ele mesmo fabricava, ou ainda como porteiro, guarda noturno ou zelador de prédios. Minha mãe se empregava como arrumadeira ou copeira em hotéis que ficavam sempre no centro da cidade, ou seja, longe de casa.

Nossa educação informal, minha e de meus irmãos se deu sem a presença corporal de minha mãe na maioria do tempo. Digo que sem a presença *corporal* porque, pela sua personalidade, ela conseguia se fazer imperiosamente presente no nosso dia-a-dia e na nossa formação. Um dos maiores desgostos de minha mãe –

ela conta - foi o fato de não ter tido condições de acompanhar a nossa infância, nos dar carinho, afagos e mimos, tendo sempre que correr atrás da sobrevivência, com a esperança de que no futuro pudéssemos ter uma vida melhor. Outro desgosto foi o de não poder estudar.

Se minha mãe não podia cuidar de nós, quem cuidava? Nessa época não havia creches como agora e minha mãe não confiava em ninguém para cuidar de seus filhos. Tinha verdadeiro horror de que sua prole adquirisse maus hábitos e instituiu em nossa casa um sistema em que os mais velhos cuidavam dos mais novos e assim é que me lembro de minha irmã de oito anos sendo quase uma mãezinha de minha irmã caçula, que aos quinze dias de vida viu sua/minha mãe voltar ao trabalho.

Preciso falar um pouco mais de minha mãe porque acredito que o fato de ter me tornado professora tem muito a ver com o exemplo de vida que ela me legou.

Nunca conheci ninguém com tanto senso de dever, responsabilidade e honestidade quanto ela. Defendia os filhos como uma leoa, mas não era cega de amor. Era exigente com nossas atitudes, mas educava pelo exemplo; e o pouco tempo que tinha conosco era para nos passar valores humanitários e tudo o mais que considerava como boa educação. Jamais a ouvi pronunciar uma palavra de baixo calão, ou palavrão, em toda a minha vida.

Minha mãe não teve estudo.

Minha mãe era e ainda é uma pessoa muito **letrada**.⁷

⁷ SOARES (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita. “ (...) quando os jornais noticiam a preocupação com altos níveis de ‘analfabetismo’ em países como os Estados Unidos, a França, a Inglaterra; surpreendente porque: como podem ter altos níveis de analfabetismo países em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e, portanto, praticamente toda a população conclui o ensino fundamental (que, nos países citados, tem duração maior que a do nosso ensino fundamental - 10 anos nos Estados Unidos e na França, 11 anos na Inglaterra). É que, quando a nossa mídia traduz para o português a preocupação desses países, traduz illiteracy (inglês) e illetrisme (francês) por analfabetismo. Na verdade, não existe analfabetismo nesses países, isto é, o número de pessoas que não sabem ler ou escrever aproxima-se de

Parece contraditório. Vou explicar.

Dona Iolanda – esse é o nome dela – passou a infância em colônias de imigrantes no interior de São Paulo, junto com meu avô italiano, minha avó espanhola e suas três irmãs mais velhas. Ela conta que, desde os cinco anos de idade mais ou menos, saíam para a roça de algodão, de madrugada, e faziam a colheita. Quando era tempo de frio e a geada caía, suas mãozinhas de criança ficavam enregeladas e depois rachavam tanto quanto seus lábios. Outras vezes era a debulha do milho ou a derriça do café machucando os dedos das mãos, que corriam os galhos dos cafeeiros de cima para baixo, deixando os grãos caírem no chão. (...) *se esbaforia, de sol a sol, na limpa das ruas entre os cafezais, entanguia os dedos na apressada e dolorosa derriçagem dos grãos.* (Miroel Silveira, *Bonecos de Engonço*, p.108).

Até hoje minha mãe não gosta de tomar sol e abriga-se em sombrinhas em qualquer tempo. Conhecendo sua história não posso deixar de lhe dar razão.

Foi numa pequena casa de colônia que, um belo dia, alguém achou de deixar perdida uma cartilha. Naquela época, não tenho idéia de como podia se parecer aquele livro - que nos tempos de hoje sofre profundas críticas - mas, foi nele que Dona Iolanda teve contato com as primeiras letras e, segundo ela mesma, alfabetizou-se sozinha. Precisou com certeza da ajuda de minha avó Emília que deu um jeitinho para que meu avô – que era um verdadeiro pai patrão – não percebesse aqueles momentos de intimidade entre Iolanda e as letras. Afinal, para que serviriam meninas letradas, a não ser para dar mais trabalho aos pais?

zero; a preocupação, pois, não é com os níveis de analfabetismo, mas com os níveis de letramento, com a dificuldade que adultos e jovens revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita: sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego - os níveis de letramento é que são baixos”. (SOARES, 2003: 56-57)

As filhas de meu avô, como tantas outras em igual contexto histórico, estavam sendo criadas primeiro para ajudarem o pai na lavoura e posteriormente para casarem-se, terem filhos e aí já estariam sob a responsabilidade dos maridos.

A pequena subversiva aprendeu a ler então, à revelia e a despeito da vontade do pai. Acredito que a matemática foi aprendida na vida e que minha mãe tenha tomado conhecimento das quatro operações em situações reais de uso, comumente ligadas ao comércio e ao orçamento doméstico. Minha mãe não teve estudo.

A família de minha mãe, como tantas outras na época, deixou a zona rural em busca de uma vida melhor e de emprego nas indústrias em franco crescimento na cidade de São Paulo. Em mocinha e solteira, minha mãe não teve dificuldade para empregar-se nas fábricas. Até casar-se com meu pai – quando temporariamente deixou de trabalhar fora – entregava religiosamente o envelope lacrado do seu pagamento nas mãos de meu avô.

A falta de estudo formal⁸ nunca fez falta para Dona Iolanda no sentido de que sabia utilizar-se das funções da Língua na resolução de seus problemas e na exigência de seus direitos. Escrevia cartas e bilhetes com caligrafia e ortografia precárias, porém sempre soube dar conta do recado. A sua expressão oral não denunciava a origem interiorana, embora ela nunca tenha feito força para isso. Não se envergonhava e nem se orgulhava disso, apenas achava natural, mais um fato da

⁸ Letramento, alfabetização e escolarização são termos que se podem confundir. O que entendo sobre isso é que vivemos em uma sociedade em que a "letra", isto é, a escrita está por toda parte e as pessoas têm que "se virar" no seu cotidiano, independentemente de saberem ler ou escrever, independentemente de terem frequentado uma escola. Portanto há muitas pessoas, chamadas analfabetas, que são "letradas", embora não tenham sido escolarizadas. Como vivem em contato com a escrita, tomam ônibus, manuseiam dinheiro, etc. "Lêem" mediadas pelas cores, pelas imagens, algarismos, e até pelas letras. Por isso "letrar-se", um processo que pode acontecer na escola, na igreja, no sindicato ou em outras instituições, é um conceito mais amplo que alfabetizar-se, que se dá, sistematicamente, na escola. É o que se chama de escolarização. Mas nem sempre o nível de escolarização corresponde ao nível de letramento. Nesse sentido, pode-se dizer que há diferentes níveis de letramento, como há diferentes níveis de escolarização. (nota da autora).

vida. Na fala, usava os verbos e os plurais com perfeição, um vocabulário rico e quem com ela conversasse, sem saber da natureza de seu trabalho – operária, arrumadeira, copeira – julgaria tratar-se de uma recepcionista, telefonista, enfermeira ou até professora primária, como realmente chegou a acontecer.

Na igreja, minha mãe cantava no coral, sabia ler música na pauta, com todas as cifras, sons e tons. Já casada, freqüentava um curso de teatro que era oferecido na casa paroquial e carregava os filhos com ela nos ensaios e apresentações. Trabalhava diligentemente nas quermesses, ajudava e era ajudada pelas pessoas da sua comunidade. Nossa família que já era grande ficava ainda maior com a presença constante de amigos e vizinhos em nossa casa.

Pelos bons relacionamentos cultivados por minha mãe com a vizinhança, era que ela podia ter algum equilíbrio emocional ao nos deixar tanto tempo sozinhos. Os vizinhos procuravam ter atenção principalmente com a aproximação de estranhos ao redor de nossa casa, mas apenas se aproximavam caso acreditassem que estivéssemos correndo qualquer perigo. Caso contrário, contávamos com certa privacidade baseada na confiança que minha mãe depositava na educação que nos dava, ou seja, que não precisávamos ser vigiados o tempo todo e conseqüentemente invadidos em nosso cotidiano.

Gostaria de deixar bem claro que minha educação informal se deu em espaços bem democráticos. Conflituosos com toda a certeza, mas democráticos e coletivos.

Não existiam os **meninos de rua** e sim **a rua dos meninos**.

Como num quadro de Bruegel⁹, nossa rua ficava repleta de crianças brincando livremente aos sábados, domingos, feriados e férias escolares,

⁹ O quadro ao qual me refiro é o intitulado “Jogos Infantis” do pintor flamenco Pieter Bruegel, de 1560, mostrando oitenta e quatro atividades lúdicas com mais de duzentos e cinquenta crianças.

observados sem preocupação por alguns adultos que colocavam cadeiras nas calçadas e trocavam um *dedinho de prosa*.

Na época das festas juninas, nossa rua sem asfalto ficava coalhada de fogueiras em frente às casas. As fogueiras tinham o significado de um convite para que se entrasse e tomasse um copo de quentão acompanhado de pipocas, bolo de fubá ou outras guloseimas tradicionais.

Segundo Kishimoto (1999), enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas das crianças, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Recordar as brincadeiras e os brinquedos tradicionais, muitas vezes nos faz lembrar de tempos difíceis em que havia poucos e raros brinquedos. Pode-se afirmar isso diante da grande variedade de que atualmente dispomos. É interessante perceber com os olhos de agora, o tempo em que dávamos mais valor ao processo de construção e reconstrução dos brinquedos e das brincadeiras, onde o mais importante não era o produto final, aquele pronto e acabado. Lembramos de que, quando éramos crianças, ter a “casinha arrumada” não era o objetivo final. A criatividade em procurar objetos para a casinha parecia-nos mais interessante do que a brincadeira em si na casinha. Especialmente quando ainda não eram tão populares os meios de comunicação, percebe-se, de acordo com Cabral (1996), o destaque para a percepção mais sensitiva do mundo. As brincadeiras estavam mais relacionadas aos sentidos, à percepção da natureza. Nos dias de hoje, o aspecto visual, como a televisão e os brinquedos eletrônicos, que influenciam o repertório da

brincadeiras infantis, é bem mais estimulado e imposto pela sociedade capitalista e de consumo.

É possível concordar, portanto, que as brincadeiras tradicionais infantis são fontes enriquecedoras enquanto resgate da cultura e prática do lúdico na constituição de grupos.

Assim, considero que minha infância forneceu elementos ricos de memória para que eu possa agora contrapor à infância de meus alunos e buscar maneiras de proporcionar-lhes oportunidades lúdicas tanto de fruição quanto de criação cultural.

O ENCANTAMENTO DAS LETRAS

“O melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brincar. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças da mesma maneira como, por exemplo, a fala.(...) métodos naturais de ensino da leitura e da escrita, implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças”.

Vigotsky, 1998

Não posso precisar ao certo quando foi que aprendi a ler, mas não consigo me conceber em um tempo em que eu não tivesse a companhia das letras. Acredito que o meu encontro com a linguagem escrita tenha se dado nas brincadeiras de escolinha que meus irmãos mais velhos promoviam. Não me vejo recitando letras ou sílabas nesses brinquedos e penso que, como as crianças não tinham método para ensinar – e nem precisavam – a aprendizagem tenha acontecido de forma natural, sem traumas ou preocupações, sem grandes marcas a não ser a mais desejável de todas: a marca - ou terá sido a magia – de eu ter me tornado leitora.

Não sei mesmo quando foi que descobri o código das letras, só sei que foi bem antes de entrar para o Grupo Escolar Álvares de Azevedo aos seis anos de idade em 1969.¹⁰

Foi verdadeiramente um ano marcante. O primeiro homem chegou à lua na missão americana Apollo 11, o Festival de Rock Woodstock reuniu oitocentos mil

¹⁰ Era fevereiro e eu só completaria sete anos no mês de setembro.

jovens nos EUA, no auge do movimento hippie; Caetano Veloso e Gilberto Gil exilaram-se na Inglaterra e Chico Buarque¹¹ na Itália e... meus pais se separaram.

Primeiro ano.

As crianças chegavam e creio que eram distribuídas aleatoriamente nas turmas para posterior remanejamento. Caí na sala de Dona Cecília¹² e ela era a criatura mais doce, mais carinhosa, mais afetuosa desse mundo. Vou parando por aqui na descrição daquela minha primeira professora para não ser redundante.

Eu estava feliz naquela turma, apesar de não encontrar qualquer novidade nas atividades que fazíamos. Já possuía certa facilidade no manuseio do lápis e do caderno e quando a professora percebeu que além de saber escrever o meu nome, também conseguia ler os nomes de meus coleguinhas e o cabeçalho no quadro de giz, fui imediatamente remanejada para a “sala dos fortes”. Todos perguntavam se eu era repetente e eu, orgulhosa, pedia que observassem a minha idade, só tinha seis anos e era a primeira vez que freqüentava uma escola.

No remanejamento, depois da doçura de Dona Cecília, confrontei-me com a rigidez de Dona Tereza, que era bem considerada na escola e tinha a fama de ser uma ótima professora. Nisso eu concordo, pois para os parâmetros da época, uma

¹¹ Vale a pena lembrar um pouco o contexto político em que se desenvolvia a sociedade brasileira no final da década de 1960. Emílio Garrastazu Médici em 1967, tornou-se chefe do Serviço Nacional de Informação (SNI). Em 1969 foi nomeado comandante do 3º Exército e, em seguida, eleito presidente da República pelo Congresso Nacional. Comandou um governo extremamente autoritário, que ficou conhecido como o período dos "anos negros da ditadura". Censurou a imprensa e promoveu um duro combate aos movimentos estudantis, sindicais e de esquerda. A repressão política respaldava-se num eficiente sistema de propaganda e em êxitos no campo econômico. Artistas e intelectuais da época como eram Caetano Veloso, Chico Buarque e Gilberto Gil, destilavam em suas composições engajadas, as denúncias que não podiam gritar por viva voz. Mas tudo mudou com a crescente opressão pela ditadura militar, nos anos de 67 e 68. Chico fazia o papel de bom-moço, enquanto o tropicalismo agressivo de Caetano Veloso e Gilberto Gil desafiava a ditadura militar. Os tropicalistas começavam a chamá-lo de "alienado", e suas músicas como "Bom tempo" e "Sabiá", parceria com Tom Jobim, foram vaiadas nos festivais. Neste clima, Chico escreveu sua peça "Roda viva", no final de 1967, que causou tumultos e até confrontos com a polícia. Chocado pelos acontecimentos, Chico organizava um movimento contra a censura nos teatros brasileiros. Assim, entrou na oposição ao regime militar e para proteger-se temporariamente promoveu seu auto-exílio na Itália. (Fonte de pesquisa: CD Roon – Almanaque Abril – 1996).

¹² Visando preservar a identidade das professoras as quais me refiro neste capítulo, utilizei pseudônimos ao referir-me às mesmas.

boa professora mantinha a sala bem disciplinada, dava muita lição e no caso da primeira série, terminava a cartilha no primeiro semestre e já iniciava o primeiro livro de leitura, que não passava de uma continuação da própria cartilha com textos ampliados.

A cartilha que utilizei se chamava *Alegria de Saber* e seguia o mesmo padrão da *Caminho Suave* – de Branca Alves de Lima - ou seja, palavras-chave com ilustração – em ordem alfabética - silabação e apresentação de palavras para treino de leitura que eram formadas com a inclusão sistemática das sílabas estudadas naquela lição junto as que haviam sido abordadas nas lições anteriores. Dessa maneira, após estudar palavras da lição do *cachorro*, por exemplo, só poderíamos encontrar na lição seguinte, a do *dedo*, palavras como: cabide, bicudo, cocada, cuidado e outras parecidas. Também como era padrão nas cartilhas, primeiro vinham as sílabas simples ou fáceis e depois as sílabas complexas ou as dificuldades.

O segundo livro não fugia à regra, embora tivesse um caráter de reforço, textos menos curtos que usavam e abusavam no vocabulário, das palavras que continham as *dificuldades* (cra, bra, pra, ça, sc, valores fonéticos do x, etc.) as quais se pretendia reforçar o aprendizado. Tal pobreza de vocabulário e contexto não haveria de produzir leitores e escritores¹³ em potencial, mas davam para encher folhas e mais folhas com cópias – transpondo para a letra cursiva – que gastavam bastante o tempo da gente.

¹³ “(...) quando o aluno chega à escola...não domina certos recursos, seja porque não são muito utilizados no ambiente social no qual ele vive e aprendeu o que conhece da língua, seja porque são recursos que não mais ocorrem na língua falada – se são recursos exclusivos da escrita, é óbvio que o aluno iniciante ainda não teve acesso a elas. Só o terá se vier a ler...Se tais formas não são faladas, só um bom programa de leitura pode produzir a exposição necessária ao aprendizado ativo...Assim a escola deveria acreditar que a saída é ler muito, aumentar o repertório do aluno, suas possibilidades de contato com mundos lingüísticos que ele ainda não conhece através dos livros... A proposta consiste em trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno...” (POSSENTI, 1996 – p. 88-89)

Não tive grandes problemas com Dona Tereza, pois eu era uma menina bem educada e apesar de já ser questionadora e um pouquinho crítica, sabia bem quais eram as regras e não queria fazer nada que pudesse contrariar a minha mãe. Não havia nada que pudesse me deixar mais submissa do que a ameaça implícita de uma reclamação para os pais, ou no meu caso, para a mãe. Não era por medo. Minha mãe, por sua conduta, só merecia ouvir elogios a respeito de seus filhos, não merecia dissabores.

Hoje com o conhecimento que tenho do universo escolar, percebo que o espanto causado pelo fato de eu já saber ler antes de ingressar na escola formal, se deve muito menos à minha pouca idade do que ao lugar social que julgavam que eu ocupasse. Uma menina pobre, calçando chinelos, uniforme herdado de suas irmãs maiores, carregando cadernos e lápis amarrados com um elástico para não se espalharem, sem merenda trazida de casa, os materiais fornecidos pela Caixa Escolar¹⁴, muitos irmãos e ainda por cima filha de pais separados; que expectativas suscitam? Por isso o espanto..

Lembro-me de ter sido uma menina triste e introspectiva durante os primeiros anos escolares e de ter passado por momentos difíceis e humilhantes quando discutiam a situação social precária de minha família na minha frente, julgando que eu não entendia, ou pior, não se importando se eu entendia ou não.

A criança era literalmente o *infante*¹⁵, o sem-voz, e por que não sem-ouvidos? Criticavam minha mãe por não poder comparecer às reuniões de pais e mestres – por causa de seu trabalho – como se isso fosse uma falha de caráter e não levavam em consideração o fato de que nem eu ou meus irmãos, jamais deixamos de

¹⁴ Semelhante às contribuições que os pais fazem às APM – Associação de Pais e Mestres - nos dias de hoje, havia naquele tempo uma contribuição espontânea para os fundos da Caixa Escolar, que tinha a finalidade de suprir o material escolar para as crianças cujas famílias não tinham condições de comprá-lo.

¹⁵ De acordo com o dicionário Novo Aurélio – Século XXI (1999) o vocábulo *infante* se origina do latim e significa o *que não fala, incapaz de falar, criança*.

entregar as tarefas de casa em dia, e que nossos boletins eram irrepreensíveis. Não sei o porquê, mas eu já percebia as contradições contidas nessa forma de conduta dos superiores hierárquicos e sofria.

No princípio, achava que a escola devia ser uma continuação da minha casa e que todos lá seriam como a minha mãe, que apesar de todas as dificuldades e sacrifícios, não fazia diferença no afeto que dedicava aos oito filhos.

Aqueles seres superiores, dotados de poderes quase sobrenaturais, costumavam apontar para os alunos ainda no início do ano, tecendo vaticínios sobre o futuro de cada um. Diziam que só de olhar já sabiam quem daria certo na vida ou não.

Que sabiam aqueles seres poderosos sobre os serões noturnos de leitura que eu fazia junto de minha mãe fatigada, deitada no sofá da sala/quarto, os olhos semicerrados – acho que ela dormia - enquanto eu lia os artigos e histórias das revistas *Seleções do Reader's Digest*, cheia de entusiasmo, feliz e orgulhosa por proporcionar algum prazer àquela mulher admirável. À noite eu gostava de ser os olhos de minha mãe que, mesmo com os óculos fortes tinha dificuldade em enxergar os tipos minúsculos dessas edições, mas não abria mão do prazer das letras e nem abria mão de deixar que uma de suas meninas se sentisse importante. Que sabiam aqueles seres dotados da sorte de uma formação privilegiada, do magistério e da pedagogia, sobre todos os materiais de leitura que chegavam à minha casa pelas mãos de minha mãe, que eram deixados pelos hóspedes do hotel em que ela trabalhava, posto que já haviam lido e não desejavam carregar quando seguiam viagem.

Também, como poderiam saber dos livretos e peças de teatro – de autores clássicos - que estavam sempre por cima de alguma mesa ou cadeira e que minhas irmãs maiores viviam recitando, ensaiando e depois representando junto com minha mãe e o grupo de teatro na Casa Paroquial. Algo que até a mim causa espanto quando penso profundamente nisso, é a lembrança de que possuíamos uma enciclopédia de doze volumes chamada *Panorama* e uma coleção de livros pequenos, de capa dura e vermelha que continham nada menos que: poesia. Lembro-me bem dessas duas coleções e de como eu li todos os volumes da enciclopédia – que era bem ilustrada – alimentando minha curiosidade insaciável e de como eu me encantei com a poesia de Casimiro de Abreu – o poeta das primaveras - e de Castro Alves – o poeta dos escravos.

Nem poderiam saber do quanto a leitura era cultura corrente em minha casa.

Adélia Prado(1991) me faz recordar as diligências de minha mãe para conosco em seu poema ***Ensino***:¹⁶

*Minha mãe achava estudo
A coisa mais fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou o tacho no fogo com água quente.
Não falou em amor
Essa palavra de luxo.*

¹⁶ Poema *Ensino* de Adélia Prado in Poesia Reunida, Editora Siciliano, 1991, SP.

Não se consideravam os conhecimentos prévios dos alunos¹⁷, já que não fariam a menor diferença no saber que a escola estava preparada para passar. Um saber pronto e acabado que não admitia digressões. Se quiséssemos saber de antemão quais os textos, exercícios e problemas de matemática, pontos de história e ciências que estudaríamos na série consecutiva, era só pegar o caderno de nossos irmãos maiores que já haviam passado por ela. O aluno que fosse reprovado num ano teria que aprender no ano seguinte, as mesmíssimas coisas do ano anterior.

Perdoem-me o engano de esperar por afeto nesse contexto.

Afeto não fazia parte do currículo. Era uma questão de sorte encontrar a afetividade e a competência juntas numa mesma profissional da educação.

A sorte me sorriu na terceira série.

Dona Célia, eu acho que caiu do céu, foi um anjo que a mandou, percebi isso desde o primeiro momento em que a conheci. Dona Célia contadora de histórias, amante da música, das artes, da poesia e dos livros. Dona Célia que não deixava de sorrir para cada um de seus alunos, pois não tinha medo de perder a autoridade com a classe. Não sei se ela sabia disso, mas não poderia perder a autoridade porque a autoridade, nela, repousava sobre a razão. *É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar. A autoridade repousa sobre a razão.* (Saint-Exupéry, 1983).

É como se eu ainda pudesse vê-la com seu sorriso, ouvir sua voz musical e o silêncio que se fazia enquanto ela transformava a sala de aula num fantástico cenário de seres incríveis que criavam vida em nossa imaginação. Bastavam algumas mudanças na modulação da voz e percebíamos que o personagem era outro, o suspense se instalava e prendíamos o fôlego esperando o desfecho final. Às

¹⁷ O levantamento das idéias prévias dos alunos baseia-se na concepção de que “...o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia...O aprendizado tal qual ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação dos fundamentos do conhecimento científico” (VIGOTSKY, 1991).

vezes ela contava ou lia uma história em capítulos, levava vários dias contando, mas sempre chegava ao final do livro. Esse tipo de leitura era interessante porque permitia que conhecêssemos histórias mais longas, com textos mais elaborados e ricos. Nos dias de hoje, ninguém mais lê para as crianças os livros de Monteiro Lobato porque são muito extensos. Dona Célia lia.

E a poesia. Foi com essa professora querida que eu conheci a poesia de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e outros que poetizavam para crianças.

Vejo-me pequena, magra e muito pálida rodopiando no meio do quintal, com um pano de gaze fina – um velho mosquiteiro de berço – sobre a cabeça à guisa de véu, bastante feliz, recitando quase tonta:

*Esta menina tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.
Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.
Não conhece nem lá nem si
mas fecha os olhos e sorri.
Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.
Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.
Esta menina tão pequenina
quer ser bailarina.
Mas depois esquece todas as danças
e também quer dormir, como as outras crianças.*

A bailarina – Cecília Meireles

Essa recordação é para mim verdadeira matéria de sonho. É com enorme ternura que me revejo nesses momentos mágicos. Bendita seja a memória.¹⁸

Há um livro de que gosto muito e cuja autora nos faz despertar para a sensibilidade poética : *Literatura Infantil & Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*, de Vânia Maria Resende, que dedica um capítulo à reflexão sobre a iniciação da criança no universo da poesia. Dele retirei um pequeno trecho para ilustrar estas memórias:

“ A afetividade que existe na relação da professora com as crianças menores, na escola, é decisiva para introduzi-las no mundo fantasioso e emocionante das histórias, dos poemas, dos jogos, das cantigas, dos brinquedos folclóricos e de músicas acessíveis à sensibilidade infantil. Educador e criança farão parte de uma mesma realidade que integra os sentidos, as idéias, as fantasias e as emoções”. (Resende, 2001)

Outro procedimento que eu hoje considero revolucionário para a época e que dona Célia adotava, era o de deixar que desenhássemos livremente e ilustrássemos as histórias lidas ou ouvidas.

O desenho era – depois da leitura – a atividade que eu mais gostava de fazer e a grande dificuldade era conseguir material para o desenho. Meus irmãos também adoravam desenhar e disputávamos todos os dias o papel cor-de-rosa aonde o pão vinha enrolado. Também o verso branco da embalagem de farinha de trigo e todo e qualquer papel de embrulho que aparecesse lá em casa se transformava

¹⁸ Para Walter Benjamim “ A memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma ‘viagem’ imperdível, uma ‘viagem’ necessária, uma ‘viagem’ fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos de nossa história, da nossa vida , ou da vida do outro. (GALZERANI, 1999:8)

imediatamente em tela para nossas artes. Lápis de cor é que era difícil. Usávamos até o toquinho, até não dar mais para apontar, as parcas seis cores que vinham no material que a Caixa Escolar fornecia. Tintas então, eram raridades. Não nos apertávamos. Raspávamos carvão para fazer tinta preta, anil em pedra para a azul, beterraba para a vermelha, giz de lousa para a branca e terra de várias cores que misturadas a um mingau bem ralo de milho ou trigo tingiam a contento todas as nossas *obras de arte*.

Mas eu tinha um sonho.

O sonho de ter uma caixa de lápis-de-cor com vinte e quatro cores. Que sonho impossível. Quase ninguém tinha tantos lápis de cores diferentes assim.

Eram caros. Bem caros.

É por isso que digo que Dona Célia era um anjo mandado do céu. Ela realizou o meu sonho presenteando-me com um estojo completo onde havia além das vinte e quatro cores dos lápis, canetas esferográficas - que só podíamos usar a partir da quarta série - lápis de grafite, borracha verde e macia – outra raridade –, régua e giz de cera. Foi no final do ano, como prêmio por eu ter passado com a maior média da turma. Eu até chorei de emoção pelo presente e também, secretamente, pela despedida daquela que foi a minha professora inesquecível, aquela que me acarinhou com olhares, sorrisos e créditos de confiança. A minha professora inesquecível que ao olhar para os seus alunos além dos rótulos sociais, deixou impressa no meu ser de maneira indelével, a marca de uma forte vocação para ensinar e amar.

UM VÍCIO CHAMADO LEITURA

Um livro é uma beleza. É caixa mágica só de surpresa. Um livro parece mudo. Mas nele a gente descobre tudo. Um livro tem asas longas e leves que, de repente, levam a gente longe, longe.

Um livro cheio de sonhos coloridos, cheio de doces sortidos, cheio de luzes e balões. Um livro é uma floresta com folhas e flores e bichos e cores. É mesmo uma festa, um navio pirata no mar, um foguete perdido no ar, é amigo e companheiro.

Elias José – Caixa mágica de surpresa

E eu que já tinha uma forte atração por histórias e pela leitura em geral, quedei-me totalmente apaixonada pelos livros. O livro para mim era como aquele amigo invisível que algumas crianças inventam para lhes fazer companhia.

Um forte aliado ou um grande facilitador para meus encontros com esse amigo foi o Carro Biblioteca que estacionava duas vezes por mês de frente ao prédio do Grupo Escolar. Eu e meus irmãos fizemos inscrição para emprestar livros e cada um tinha a sua carteirinha. Como líamos muito rápido – geralmente no mesmo dia – os dois livros que nos era permitido levar para casa, combinávamos nossas preferências antes do empréstimo para podermos trocar depois. Assim é que, eu e meus irmãos maiores já tínhamos lido todos os livros de literatura infantil e infanto-juvenil que havia nas prateleiras daquele ônibus fantástico, em tempo relativamente curto.

Os livros catalogados como *para adultos* não podíamos pegar, mas os clássicos da literatura brasileira sim. Então, dos onze aos dezesseis anos, devorei

todos os José de Alencar, Machado de Assis, Bernardo Guimarães, Joaquim Manoel de Macedo e outros da mesma categoria que me apareceram pela frente.

As aventuras completas – uma grande coleção - do gaulês *Asterix* e seu enorme companheiro *Obelix* de Goscinny e Uderzo, tiveram a propriedade de iniciar em meu espírito o gosto pela resistência ao controle dos poderosos sobre os oprimidos. Na minha infantilidade acrítica, eu torcia vigorosamente pela pequena aldeia gaulesa que, embora tivesse um número bem menor de combatentes do que o poderoso César, resistia bravamente à invasão dos romanos usando ao extremo a criatividade, o espírito de união da coletividade – e um pouco de magia, é claro – para defender o direito de continuar a ter seu *ethos*, seu modo de vida, seus costumes, suas crenças e, sobretudo sua autonomia. A quem quiser se aventurar nessas leituras, recomendo o número *Obelix & Cia*¹⁹.

Há poucos dias - e qual não foi a minha surpresa e alegria - encontrei um Rubem Alves (2002, p.61) dizendo: “Quem lê *Obelix & Cia*. fica sabendo tudo que é preciso saber sobre o capitalismo, rindo e sem precisar saber economês”.

Refletindo hoje sobre essas leituras é que posso entender de onde veio a simpatia indisfarçável que sempre senti pela pequena Cuba de Fidel e sua quase impossível resistência ao capitalismo, ao gigante E.U.A – Estados Unidos da América.

Mais tarde, o Carro Biblioteca deixou de servir ao nosso bairro porque ganhamos uma modesta, porém imprescindível, Biblioteca Municipal.

¹⁹Também posso creditar à leitura de *Asterix*, a inserção de várias expressões em latim no meu vocabulário. Não posso deixar de me lembrar: *Alea jacta est*. - a sorte está lançada – e muitas outras. Quem poderia dizer que História em Quadrinhos não é cultura?

Para sustentar o meu “vício” de leitura eu emprestava quatro livros por mês - mantive tal rotina de leitura até os vinte e dois anos - e falar da leitura como um vício me faz lembrar do poema *O leitor* de Jorge Luis Borges:

“ Que outros vangloriem-se das páginas que escreveram; a mim orgulham-me as que li. (...) a tarefa que empreendo é ilimitada e há de acompanhar-me até o fim, não menos misteriosa do que o universo e do que eu, o aprendiz.” (BORGES, 2000)

Foi mais ou menos por esse tempo que li certos livros que considero, foram de supra importância na minha formação como sujeito social.

Alguns desses livros hoje - vinte anos depois - ainda fazem *macaquices no meu sótão* como diria o Ziraldo²⁰. Entre outros são: *A revolução dos Bichos* de George Orwell, *Fazenda Modelo* de Chico Buarque e *Incidente em Antares* de Érico Veríssimo.

A Revolução dos Bichos de George Orwell (1944), um socialista de convicções democráticas, é uma parábola política. É uma história de porcos que depois de expulsarem os humanos de sua granja constroem um *sistema igualitário* de sociedade que posteriormente é deturpado quando os porcos, os mais inteligentes da granja, tomam as rédeas do poder para si e se tornam patrões tão exploradores quanto os homens que antes os subjugavam. O autor faz uma alusão a qualquer revolução em que os mais fracos tomam o poder e em seguida são por ele corrompidos; ou uma sátira que pode ser dirigida a qualquer sistema desgovernado. No final da obra, o aforismo “*Todos os animais são iguais, mas alguns animais são*

²⁰ Essa é uma referência ao Menino Maluquinho de Ziraldo que o autor dizia ter *macaquinhos no sótão*, numa clara alusão ao pensamento irrequieto e ao excesso de imaginação e criatividade do encantador personagem.

mais iguais que os outros” se torna o único mandamento da Granja dos Bichos mostrando que a ilusão revolucionária pode ser breve e o poder absoluto – tirania – corrompe aqueles que o exercem. A Guerra Fria transformou “ A Revolução dos Bichos” num clássico da propaganda anticomunismo, mas suas lições são mais atuais do que nunca, pois a concentração de poder, a manipulação das informações e as desigualdades sociais são cada vez mais graves.²¹

Fazenda Modelo de Chico Buarque (1974) segue uma linha parecida com a do livro de Orwell. O trabalho se trata de uma novela agropecuária, uma alegoria sobre o poder e a dominação usando bois e outros animais para substituir metaforicamente o homem e tem nas entrelinhas um humor sutil. No caso da Fazenda Modelo o líder comunitário – na figura do boi Juvenal – abole todo o tipo de vida “natural” e insere na comunidade a consciência de evolução tecnológica. Assim, tudo que se relaciona ao trato dos bois passa a visar unicamente o progresso da fazenda, eliminando inclusive as relações sexuais desses animais e tudo o que considerava atrasado ou mesmo pecado.

Incidente em Antares de Érico Veríssimo (1979) mescla acontecimentos reais e irreais tendo como cenário a cidade fictícia de Antares. O livro é dividido em duas partes. Na primeira parte temos duas facções políticas representadas pelas famílias Campolargo e Vacariano que progressivamente vão se acomodando às oscilações da política nacional e por fim se unem em face do que consideram – como classe dominante que são - uma ameaça comunista representada pela classe operária que reivindica seus direitos. Na segunda parte acontece o *incidente* do título: a greve dos coveiros.

²¹ A disciplina Educação e Tecnologia oferecida no 1º semestre do PROESF nos abriu muito os olhos para a grave questão da manipulação das informações pelos poderosos e suas consequências nefastas. A exibição do filme *Mera Coincidência*, para nossa turma, ilustrou o assunto com bastante propriedade.

Morrem inesperadamente sete pessoas em Antares, incluindo a matriarca dos Campolargo. Os coveiros se negam a efetuar o enterro afim de aumentar a pressão sobre os patrões. Os mortos, insepultos, adquirem “vida” e passam a vasculhar a vida dos parentes e amigos, descobrindo com isso, a extrema podridão moral da sociedade e como são cadáveres, livres portanto das pressões sociais, podem fazer críticas violentas sem qualquer medo, sem ter mais o que perder.

Como disse antes, os livros que acabei de resenhar e mais a leitura dos apocalípticos *1984* de George Orwell, *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley, e *Não Verás País Nenhum* de Ignácio Loyola Brandão, ajudaram a formar o arcabouço dos conceitos críticos sobre ideologia²² e liberdade que bem mais tarde – no curso de Pedagogia da Unicamp - vim a internalizar.

²² Na definição de Marilena Chauí: A **ideologia** é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.” (*O que é ideologia*, 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1981, p.113-114.). Grifos meus.

ESCREVER ERA PRECISO...

*“Ao escolher palavras com que
narrar minha
angústia,
eu já respiro melhor.
A uns Deus os quer doentes,
A outros quer escrevendo.”*

Adélia Prado (2000)

Incentivada por Dona Célia na terceira série, eu havia tomado muito gosto pela escrita e nas séries subseqüentes comecei a usar a facilidade que eu adquirira em brincar com as palavras para me *destacar* num universo onde roupas, sapatos e acessórios da moda, namorados motorizados, títulos de clubes elitistas, o prazer do **ter** em detrimento do **ser**, é que ditavam as regras e aglutinavam os indivíduos.

No meu dia-a-dia de dificuldades e da falta de coisas materiais, de não poder participar de algumas atividades escolares ligadas às artes como danças folclóricas, desfiles, representações teatrais e outras que dependiam de poder comprar roupas especiais, escrever eu podia.

Escrever era minha chance de brilhar. E eu brilhava. E nesses momentos não me sentia diferente de qualquer outro colega mais agraciado pela fortuna.

Brilho era brilho e não importava se viesse do ouro acumulado por alguns, ou de uma simples purpurina que com a ajuda das luzes da inteligência e do espírito, refulgia impecável.

Eu me sentia importante e cheia de esperanças no futuro com a certeza de querer abraçar uma profissão que me permitisse estar sempre em contato com os livros e a escrita.

E lá se iam cadernos inteiros preenchidos com diários, poesias, crônicas e mensagens que eu escrevia para mim mesma como se fosse uma terapia. Serviam como terapia, pois quando eu relia depois de algum tempo, tinha condições de avaliar determinadas circunstâncias da vida sob uma outra ótica, com certa criticidade e não raro, encontrava soluções para os impasses.

Pensava em ser escritora e na minha ingenuidade pueril achava que bastava crescer, terminar a oitava série, fazer o segundo grau - atual ensino médio - e depois entrar na faculdade de Letras²³, me formar e...Pronto. Uma escritora saindo do forno bem quentinha, preparada para enfrentar o mercado editorial que com certeza já estaria ali, só esperando-a chegar para conduzi-la ao caminho do sucesso, tal era o poder que eu creditava à escolaridade.

Eu acreditava nos diplomas e certificações e pensava que o esforço pessoal e uma vontade férrea por parte do indivíduo, poderiam vencer as barreiras que o separavam de um curso superior de ótima qualidade, que ainda por cima era oferecido gratuitamente. O vestibular era a maneira mais democrática e justa, no meu entender, de se fazer a seleção dos aspirantes ao ensino superior, pois não havia vagas suficientes para todos.

A pouca vivência não me permitia questionar essa estranha equação, ou seja, milhares de escolas **públicas** despejando concluintes do **Ensino Médio**, sem qualquer qualificação profissional, que se quisessem todos entrar para uma **universidade** também **pública** não poderiam. Que estranho funil.

²³ Tinha que ser a USP - Universidade de São Paulo. Na época a que me refiro, não sabia nada sobre outras universidades públicas e nunca havia sequer imaginado a possibilidade de deixar a casa materna para seguir outros rumos. A USP era a mais próxima e ainda assim ficava muito e muito distante do meu bairro.

Nesse contexto, ainda não havia para mim as idéias de Marx²⁴, da luta de classes, da mais valia, do exército de reposição de trabalhadores braçais ou menos classificados que deveriam estar sempre a postos para substituir os companheiros que saíssem do mercado de trabalho por qualquer motivo.

Nem haviam tampouco as idéias de Bourdieu(1998)²⁵ sobre o *capital social* que, mais que o certificado de uma escola qualquer, era necessário tê-lo para se obter sucesso na vida, no aparato capitalista.

Claro que fui descobrir isso da pior maneira possível, quando percebi que apesar de ter sido uma das melhores alunas de minha escola, de ter aprendido tudo o quanto me ensinaram lá, nada disso era suficiente para que eu competisse em pé

²⁴ Idealizador de uma sociedade com uma distribuição de renda justa e equilibrada, o economista, cientista social e revolucionário socialista alemão **Karl Heinrich Marx**, nasceu na data de 05 de maio de 1818, cursou Filosofia, Direito e História nas Universidades de Bonn e Berlim e foi um dos seguidores das idéias de Hegel. Este filósofo alemão foi expulso da maior parte dos países europeus devido ao seu radicalismo. Seu envolvimento com radicais franceses e alemães, no agitado período de 1840, fez com que ele levantasse a bandeira do comunismo e atacasse o sistema capitalista. Segundo este economista, o capitalismo era o principal responsável pela desorientação humana. Ele defendia a idéia de que a classe trabalhadora deveria unir-se com o propósito de derrubar os capitalistas e aniquilar de vez a característica abusiva deste sistema que, segundo ele, era o maior responsável pelas crises que se viam cada vez mais intensificadas pelas grandes diferenças sociais. Este grande revolucionário, que também participou ativamente de organizações clandestinas com operários exilados, foi o criador da obra o *Capital*, livro publicado em 1867, que tem como tema principal a economia. Seu livro mostra estudos sobre o acúmulo de capital, identificando que o excedente originado pelos trabalhadores acaba sempre nas mãos dos capitalistas, classe que fica cada vez mais rica às custas do empobrecimento do proletariado. Com a colaboração de Engels, Marx escreveu também o Manifesto Comunista, onde não poupou críticas ao capitalismo. Karl Marx faleceu em Londres, Inglaterra, em 14 de março de 1883, deixando muitos seguidores de seus ideais. Lênin foi um deles, e, na União Soviética, utilizou as idéias marxistas para sustentar o comunismo, que, sob sua liderança, foi renomeado para marxismo-leninismo. Contudo, alguns marxistas discordavam de certos caminhos escolhidos pelo líder russo. Até hoje, as idéias marxistas continuam a influenciar muitos historiadores e cientistas sociais que, independente de aceitarem ou não as teorias do pensador alemão, concordam com a idéia de que para se compreender uma sociedade deve-se entender primeiramente sua forma de produção. (Marx,1970).

²⁵ “ Essa exclusão oculta é chamada por Bordieu(1998) de *exclusão no interior*, porque dentro da própria escola se definem *trilhas* para o aluno e o afunilamento que acontece entre os ciclos não aparece nas estatísticas e ainda para Bordieu, a democratização da educação implementada pelas **reformas educacionais** termina se constituindo em uma forma superior de dissimulação onde ‘ simula-se dar oportunidades iguais para todos, quando o que realmente se deseja é reservar para poucos a posse real e legítima dos bens’ .” Este trecho foi retirado de um artigo intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais – documento polêmico e controverso – formar ou conformar os cidadãos do futuro* que escrevi em junho de 2004 por solicitação da Professora Assistente Conceição Ventura na disciplina de Políticas Educacionais e Reformas Educativas do PROESF. Por considerar esse artigo como uma produção valiosa do curso, que revela inclusive, o quão crítica foi a abordagem da disciplina em questão e o quanto nos incitou à pesquisa e reflexão consciente sobre a realidade educacional em que vivemos e temos alguma pretensão de efetuar mudanças, resolvi incluí-lo entre os anexos deste Memorial.

de igualdade com um aluno egresso de escolas particulares e cursinhos, no vestibular de uma universidade pública.

Nem cheguei a prestar o vestibular ao término do ensino médio, tamanha era a sensação de exclusão que eu sentia então.

O sonho de entrar para a faculdade ficou adiado por tempo indefinido e no lugar dele ficou um sentimento de frustração indescritível.

DO SONHO À DURA REALIDADE

*A gente vai contra a corrente até não poder
resistir.*

*Na volta do barco é que sente
o quanto deixou de cumprir.*

*A gente quer ter voz ativa, no nosso destino
mandar, mas eis que chega a roda viva e
carrega o destino pra lá...*

(Chico Buarque – Roda Viva)

Ao terminar o segundo grau, aquela adolescente que sonhava em ser escritora percebeu – não sem tristeza – que suas expectativas profissionais teriam que sofrer alterações. Chegara a fase em que era urgente trabalhar, produzir e ajudar no sustento da casa, ganhar a vida. Chegara a fase na qual os sonhos não encontravam lugar e o futuro se apresentava de certa forma sombrio.

Sombrio porque a realidade precisava ser enfrentada, agora era a vida real e não literatura. O estudo fora interrompido em favor do trabalho na sociedade capitalista.

E a vida real não tinha nada de criativo, nenhum suspense, nenhuma aventura.

Acordava cedo, pegava um ônibus ou o trem lotado como latas de sardinhas e ia para o trabalho no centro da cidade de São Paulo. Mas eu tinha sorte, meu trabalho era num Banco como datilógrafa e se eu me esforçasse, fizesse horas

extras por puro diletantismo - alguns cursos de interesse do Banco, poderia ser promovida e ir aos poucos galgando os degraus da carreira de...*bancária*.

Para manter o serviço em dia, alguns funcionários –inclusive eu- *podiam* ficar até mais tarde no Banco, desde que picassem ou marcassem o cartão de ponto no horário normal de saída. Sobre a sorte de ser *bancária* era que essa função tinha um certo *status* em relação às funções de balconista ou operária que foi o que a maioria das minhas colegas de bairro conseguiram por terem, no máximo, concluído o primeiro grau.

Ritualmente, as ações se sucediam dia após dia, mês após mês, ano após ano. De manhã a corrida contra o tempo para não chegar atrasada. Ao meio-dia almoço, às seis da tarde fazia o caminho inverso.

Meu bairro querido, cenário da minha infância e adolescência, palco dos meus primeiros ensaios de amor, se transformou em bairro dormitório. Só voltava a ele para dormir e nos finais de semana era raro ficar por lá. Quando lograva ficar em casa aos sábados e domingos, o cansaço era tanto que eu não tinha vontade de sair e procurar as alternativas de lazer ou cultura que o bairro oferecia.

Comecei a sentir pânico. Sentia-me sufocada pela idéia de passar o resto da minha vida fazendo um trabalho sem sentido. Eu queria evoluir, mas a idéia que fazia de evolução não tinha nada a ver com o que eu vivia.²⁶

Trabalhava muito e o que eu ganhava não dava para pagar uma faculdade. A culpa de ganhar pouco recaía sobre a minha falta de ambição. Realmente, se ter ambição era não ter escrúpulos em passar por cima de meus companheiros para conseguir uma promoção, eu não tinha – nem nunca terei - ambição.

²⁶ O homem é um ser teleológico, ou seja, diferente de outros animais ele busca sentido ou finalidade para o seu existir e fazer. Sobre esse tema escrevi o texto: **A Existência, O Pensar Filosófico e a Docência** para a disciplina Pensamento Filosófico e Educação no 2º semestre do PROESF sob a afetuosa orientação do AP Profº Luís Carlos Maldonado da Silva.

Passei um bom tempo em apatia até que uma idéia começou a amadurecer em minha mente: fazer Magistério.

Como professora eu poderia estar sempre em contato com os livros e a escrita. Poderia dar asas à criatividade e realizar um trabalho de relevância social. O curso técnico mais barato que um curso superior e a inauguração de uma escola no meu próprio bairro foram motivos suficientes para a tomada de decisão.

O tempo também era meu aliado. Poderia terminar o Magistério em apenas dois anos, já que havia concluído o segundo grau e precisaria apenas fazer uma adaptação de algumas disciplinas específicas da área de educação que tinham sido oferecidas no segundo ano. Eram quatro anos de duração do curso e eu já entraria no terceiro.

E foi um tempo bom.

Não vou me deter aqui fazendo considerações sobre a qualidade do curso. Contrariamente ao que pensava antes, pelo que hoje sei, nenhum curso por si só pode formar o indivíduo e fazer dele um profissional de qualidade.

Naquele momento, cursar o Magistério foi para mim como encontrar água no deserto, ressuscitar sonhos e acreditar que havia expectativa de vida inteligente num futuro além Banco. Proporcionou-me encontros.

Os encontros foram interessantes e enriquecedores.

A maioria das alunas do curso eram mulheres que como eu, tinham terminado o segundo grau e depois abandonado os estudos por motivos vários como casamento, maternidade ou impossibilidade financeira de prosseguir com eles.

Não estavam ali para aprender conteúdos desvinculados do interesse principal apregoado. Não estavam acumulando conhecimentos para, quem sabe, prestar um vestibular e ingressar numa faculdade. Tinham uma vivência para

compartilhar que não se esgotava em conversas fúteis sobre moda, novela, namorados e bailes, ou sobre o comportamento alheio. Muitas delas tinham filhos e se preocupavam com a educação dos mesmos.

Duas companheiras eram religiosas – freiras – e estavam cursando o Magistério por dois motivos: um era por exigência da instituição em que trabalhavam, uma creche junto às dependências do Hospital Santa Marcelina em Itaquera, e outro era a vontade de aprender a ensinar, de somar saberes epistemológicos a toda carga de conhecimentos empíricos que traziam de anos e anos de prática na educação dos pequenos. Aprendi muito com essas duas colegas religiosas.

Aprendi inclusive, a não criar expectativas apriorísticas sobre o comportamento das pessoas. O estereótipo de freiras que havia em meu imaginário se desfez nesse encontro. A sisudez autoritária que eu receava e esperava encontrar nelas, não apareceu. Os preconceitos e o excesso de moralismo também não.

As Irmãs - na creche - trabalhavam diretamente com as crianças e a comunidade e esse trabalho gerava uma convivência estreita com famílias que não eram o que podemos chamar de ideais. Tinham conhecimento real de situações sociais precárias e suas implicações na formação das crianças. Sabiam que se mantivessem posições dogmáticas radicais acabariam por perder possibilidades de intervir nessas realidades e sendo assim, priorizavam o contato humano e a busca de soluções compartilhadas.

Ainda posso vê-las em minha memória, nas brincadeiras de roda das aulas de didática, levantando a barra dos *hábitos*, dançando e pulando como crianças e enchendo o ambiente de alegria.

Um outro encontro - pitoresco pela sua singularidade - foi com o único rapaz que freqüentava o nosso curso de Magistério. Havia um *bendito entre as mulheres*.

Causava estranhamento um rapaz que se dispusesse a abraçar uma profissão reconhecidamente feminina, que não oferecia condições financeiras para um homem criar família. Não nos moldes tradicionais.

Esse rapaz destoava totalmente dos rapazes de minha idade que eu conhecia. Aos vinte e dois anos, as preocupações de Riquinho eram de ordem social e seu ideal de educação nada tinha de comum para nós, suas colegas de turma. Sempre que se apresentava uma ocasião, lá estava ele discursando sobre Marx, para total desespero de nossas professoras.

O nome de Marx era facilmente associado ao comunismo e produzia em mim sentimentos ambivalentes. Idéias sobre comunismo seduziam e assustavam ao mesmo tempo.

Todos aqueles chineses vestidos com roupas iguais em tons cinza ou azul marinho e o controle forçado da natalidade naquele país – a China comunista - não eram exatamente sedutores, mas a idéia de usarem bicicletas para se locomoverem economizando combustível e preservando o Meio Ambiente, bem como os avanços agrícolas relatados no livro *Henfil na China* davam matéria para utopias.

O único varão do nosso curso trabalhava como gráfico no pequeno jornal do bairro, vestia-se com roupas, calçados e acessórios artesanais numa clara oposição aos jovens “burgueses” que alimentavam o capitalismo comprando roupas de *grife*. Para dizer a verdade, não lembro do nome que esse meu colega trazia em sua carteira de identidade, pois para nós ele era o “Riquinho”, apelido que ganhou e assumiu com graça por declarar-se proletário e ter um modo de viver alternativo. Riquinho é o que ele não era, por isso a graça da alcunha.

Era engajado politicamente, militava no seu sindicato e afiliara-se a um partido político, o recém fundado Partido dos Trabalhadores - PT, que tinha como líder o personagem carismático Luís Ignácio da Silva, ou Lula como era mais conhecido.

Este Lula, eu tinha tido algumas oportunidades de ver e ouvir discursar, no Largo São Bento no centro de São Paulo, em palanques *instantâneos* - para assembleias *relâmpago* - armados pela CUT – Central Única dos Trabalhadores e CGT – Comando Geral dos Trabalhadores, em época de dissídios coletivos do sindicato dos bancários. A capacidade de comunicação desse homem e o modo como ele parecia chegar ao coração dos trabalhadores elevando a auto-estima dos mesmos, prometia-lhe um futuro promissor dentro da política de nosso país.

Com meu colega Riquinho eu podia desabafar a insatisfação causada pelo trabalho no Banco. Ele dizia que aquele era um tipo de trabalho alienado, que eu estava alijada do processo produtivo e que não tinha noção de que continuar repetindo *ad eternum* minhas ações cotidianas, apenas contribuiria para enriquecer os que já eram ricos e empobrecer os que já eram pobres. Que eu não poderia permanecer neutra na sociedade e que, se realmente eu pretendia ser uma educadora , deveria logo tomar ciência de buscar outras teorias. Teorias que – segundo crenças dele – deveriam ser **emancipadoras**.

Todas essas histórias ficavam dando voltas à minha cabeça. Afinal, nosso curso não abordava nada a respeito da politicidade da educação, o enfoque era somente técnico, nossas disciplinas eram bastante objetivas.

Só o que percebia era que estávamos na década de oitenta, em plena revolução tecnológica e científica, vivíamos sob a égide da Guerra Fria e a ameaça de um conflito nuclear, já tínhamos vivido nossa infância assombrados pela

sangrenta guerra do Vietnã e o ser humano não parecia estar aprendendo nada sobre a preservação da vida.

As cidades cresciam vertiginosamente empurrando para os guetos e periferias tudo o que não se encaixava no paradigma sócio-econômico-cultural dominante. As diferenças sociais se acirravam e os meios de comunicação acabavam por ser agentes tanto de demonstração dessas diferenças como da naturalização delas, ou seja, ao mesmo tempo em que noticiavam guerras, catástrofes, violência urbana e outros dramas, não tinham nenhum compromisso com a problematização desses mesmos dramas ao nível de envolver os atores reais e os expectadores numa dinâmica dialógica de protagonismo e busca de soluções.

A escola vivia isolada da realidade e era nessa e para essa escola que eu estava me formando professora.

Foi então que o tal colega – o Riquinho - quase sub-repticiamente, me apresentou aquele que gosto de chamar de meu primeiro “professor de professora”.

Nada mais, nada menos que Paulo Freire.

A empatia com esse autor foi imediata, um caso de amor à primeira vista. A leitura de sua obra vinha ao encontro das minhas indagações sobre a finalidade da educação. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isto significa levar as parcelas desfavorecidas da sociedade a entender sua situação de oprimidas e agir em favor de sua própria libertação. Os conceitos contidos no livro *Pedagogia do Oprimido*, principal obra de Freire são a base de boa parte do conjunto de sua obra.

Paulo Freire propunha uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos em oposição ao que ele denominou de *educação bancária*, que era – e ainda é - o ensino oferecido pela maioria das escolas. Nela, o papel do

professor é depositar os conhecimentos no aluno que os recebe docilmente sem questionar e depois fazer a retirada em forma de avaliações, ou da repetição letra a letra do que foi depositado. O saber nesse contexto seria uma benevolente doação daqueles que se julgam seus detentores. Freire refutava a idéia tradicional de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção do conhecimento. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procurava acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Ao contrapor dois modelos de atuação profissional – o tradicional e o emancipador – os escritos de Freire desafiam os professores a verem o processo de alfabetização e o seu desenvolvimento numa perspectiva do que hoje chamamos letramento. Ao mesmo tempo em que o aluno se apropria do código, se apropria também das práticas sociais da escrita e passa a ter poder de ação na resolução dos problemas de sua comunidade/sociedade, reivindicando seus direitos, participando criticamente das decisões que o envolvem e não fazendo parte de uma legião de analfabetos funcionais.

Esse desafio pede que o professor reveja seu papel, perceba que a natureza de seu trabalho é político-ideológica, se posicione de maneira a derrubar mitos e desfazer preconceitos. Pede que o professor desconstrua²⁷ a consciência ingênua, a sua própria e a do aluno. A consciência ingênua que dirigida quase sempre pela emoção, acredita conhecer tudo e sendo incapaz para o diálogo, fundamenta-se na polêmica.

²⁷ “ *Desconstruir* (que não significa destruir), embora não esteja formalmente dicionarizado em língua portuguesa, é o ato de *des-construir*, onde *des* (derivado do prefixo latino ‘de’) indica, entre outras coisas, separação, distanciamento, transformação (...). Assim, para realizar as *desconstruções* (...) que proponho, (...) preciso transformar o que está construído, separando suas partes e analisando-as aos pedaços para, de um outro modo, produzir, fabricar, fazer, edificar”. (Rocha, 1999, p.4).

Pede que o professor seja um pesquisador e, como principal mediador no processo de alfabetização escolar, perceba ainda que os objetivos deste processo são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania e do papel da escrita na sociedade. E assim, busque desenvolver em si mesmo e no aluno, a consciência crítica que “ *É inquieta, indagadora, ama o diálogo e nutre-se dele. É marcadamente racional. Analisa os problemas e faz uma reflexão sobre eles*”. (Paulo Freire, 1996).

O PRIMEIRO PASSO EM DIREÇÃO À UTOPIA

*Você não sabe o quanto eu caminhei.
Pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas(...)
Os mais belos montes escalei.
Nas noites escuras de frio chorei(...)
A vida ensina e o tempo traz o tom,
pra nascer uma canção.
Com a fé no dia-a-dia,
encontrar a solução.*

A Estrada - Cidade Negra

Após terminar o Magistério, ainda se passaram dois anos até que eu tomasse a iniciativa de realizar grandes mudanças em minha vida.

Durante esse período, que eu considero como *de transição*, muitas mudanças ocorreram em meus círculos sociais e culturais. Apesar de gostar de fazer as coisas de modo diferente, sempre senti necessidade de pertencer a grupos, instituições; de me relacionar com pessoas e suas experiências enriquecedoras. As culturas e suas diferenças me fascinavam. Descobri que muito perto de minha casa existia um espaço de educação *não-formal* onde alguns amigos do meu tempo de ginásio realizavam atividades bastante interessantes. Era a “Casa do Artesão Migrante de Itaquera” e desde a primeira vez em que lá coloquei os meus pés senti uma forte sensação de acolhimento e aconchego.

Vou precisar da ajuda de Gohn (1999) para poder tornar mais claro o significado do espaço da *Casa do Artesão* como um lócus de educação não-formal:

“ Estamos utilizando a expressão ‘educação não-formal’ para designar um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência. O primeiro envolvendo a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos à compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto, e não menos importante, a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados”. (Gohn,1999.p.5)

Em síntese, podemos elencar algumas características que são específicas de educação não-formal, sendo: a flexibilidade de tempo e conteúdos, o fato de não estar ligada, necessariamente, a uma certificação; ser uma área não escolar, ter envolvimento com a comunidade, ter uma ligação mais prática com o cotidiano e possibilidade de favorecer a transformação tanto pessoal como coletiva e social.

Minha formação ia se forjando baseada na concepção de Schaffel (1999) segundo a qual o indivíduo no meio social é confrontado com dupla exigência : Exige ser em certa medida igual aos outros e necessita se distinguir dos outros para não se perder no anonimato. Nesse sentido, a socialização se constitui em um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertença e de relação.

Parecia que eu voltava do exílio para o lar. E de certa forma era mesmo uma volta do exílio, da solidão do individualismo na qual eu me vi imersa durante os anos

em que não tive contato com a minha comunidade e nem com qualquer outra, pois não havia a *comunidade bancária*, não existia a solidariedade neoliberal.

Lá na *Casa do Artesão* se fazia artesanato, teatro, música, dança, turismo ecológico e se discutia política com pessoas de todas as idades e origens. Esse contato me proporcionou a quebra de tantos preconceitos e tabus que hoje em dia, custo a acreditar que eu os tinha.

O Partido dos Trabalhadores estava nascendo e amigos que sabiam da minha paixão pela leitura, me traziam sempre mais livros de Paulo Freire que nessa época também era afiliado ao PT.

Conhecer as idéias de Paulo Freire me fizeram mudar ao ponto de abandonar a carreira de bancária para ser *professora*.

Foram tempos de profundas modificações no que eu imaginava que seria o meu futuro, que geraram a abertura de espaços que (...) *tornam possíveis e, às vezes, necessárias, reconversões identitárias que engendram rupturas nas trajetórias e modificações possíveis das regras do jogo nos campos sociais.* (Dubar 1997 p.77).

Algo que me incomodava demais era viver numa cidade grande como São Paulo, com suas difíceis relações, tanto pessoais, como ambientais. Por herança e identidade cultural de meus pais, sempre tive um grande amor à terra e desejava muito poder aprender os seus segredos. Trabalhar no Banco se tornara um fardo cada vez mais difícil de carregar. Eu sentia literalmente falta de ar, desejava respirar, mas onde achar coragem para largar tudo em busca de um sonho, de uma utopia. Como deixar de ser a garota certinha e disciplinada que as pessoas viam em mim, que se regia por uma moral kantiana do trabalho e do dever. Como deixar de receber um salário líquido e certo no final do mês, décimo terceiro, férias e fundo de

garantia? Como sair desse círculo de poder²⁸ tão bem construído que a maioria das pessoas nem percebia que estava preso nele?

Sozinha não era possível, e como popularmente se gosta de dizer por aí: sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha e nada mais. Mas, sonho que se sonha junto com alguém pode se tornar realidade...

Estávamos no ano de 1985 e eu conheci alguém que sonhava os mesmos sonhos que eu. Conheci meu marido Carlos Henrique Tretel quando eu já era secretária de gerência e ele contador de uma empresa que fazia aplicações financeiras no Banco em que eu trabalhava.

Descobrimos que além do gosto pelos livros, poesia, artes, música, teatro, cinema e tudo que tinha a ver com a natureza, também compartilhávamos os mesmos desejos de liberdade e ampliação da consciência. E mais ainda, esses desejos não tinham caracteres de individualismo, eram desejos para a coletividade.

Desta descoberta para o nosso êxodo da cidade de São Paulo foi um pulo.

Um ano depois, em março de 1986, deixamos nossos empregos, conversamos com a família e amigos e...nos despedimos da grande metrópole.

Foi uma atitude radical e muito difícil de ser tomada, mas caminhar era preciso e para isso tinha que ser dado o primeiro passo.

²⁸ Segundo Foucault a internalização (subjetivação) da disciplina, é uma técnica que produz indivíduos úteis e substitui o velho princípio de “retirada-violência” que outrora regia a economia do poder. A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta e neutraliza as agitações, revoltas, organizações espontâneas e conluios. “ O que faz com que o **poder** se mantenha, seja aceito, é essencialmente que não é percebido somente como potência que diz não, mas sim que (...) produz **coisas**, induz **prazer**, forma **saber**, produz **discursos**; tem-se que considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir ” (Foucault, 1989). Grifos meus.

MINAS GERAIS – QUEM TE CONHECE NÃO ESQUECE JAMAIS

*Nave, ave
moinho
E tudo mais serei
Para que seja leve
Meu passo em vosso caminho.*

Hilda Hilst

Fomos morar em Minas Gerais, no circuito das cidades históricas, num lugarejo muito pequeno, no distrito de Cachoeira do Brumado, distante 22 Km da cidade de Mariana que era a sede.

Esse pequeno povoado não era mais que uma vila encravada entre as montanhas, considerado como um lugar turístico pela presença de uma fantástica cachoeira em suas terras e pelo artesanato peculiar que seus moradores realizavam. A sua economia era baseada quase que totalmente na venda das panelas de pedra sabão e tapetes de sisal que confeccionavam. Produziam também gêneros agrícolas e pecuária de subsistência. Era um lugar de natureza exuberante, gente simples; e onde em certa medida o tempo parecia haver parado.

De alguma maneira, a disciplina de trabalho nesse lugarejo denotava obedecer a um ritmo mais natural, ou poderíamos compará-la à descrição de Thompson (2000) segundo a qual, nas comunidades primitivas, a medição do tempo estava relacionada com os processos familiares no ciclo de trabalho ou das tarefas domésticas; a repetição incessante da alvorada e do anoitecer, dos ciclos da natureza como as estações do ano, que os camponeses podiam acompanhar e

compreender pela abundância ou escassez da produção agrícola; também a gestação dos animais de criação e a confecção de peças e objetos cujas durações podiam ser comparadas entre si. Esses símbolos de medição eram passados de geração para geração.

Para nós, que havíamos deixado uma metrópole como São Paulo em busca de melhor qualidade de vida, esse tempo orientado pelas tarefas se mostrava mais humanamente compreensível do que o horário marcado e cronometrado dos tempos modernos nas grandes cidades, porque o camponês, o artesão ou a dona de casa e mãe, parecem cuidar do que são necessidades reais da vida e que possuem seus tempos certos e naturais para serem realizados.

Em Cachoeira do Brumado nós – eu e meu marido – realizamos coisas que nos eram impossíveis em São Paulo. Compramos uma casinha simples, fizemos horta e jardim, criamos galinhas, aprendemos hábitos mais naturais de alimentação e no ano de 1989 tivemos nossa filha *Lucíola*, cujo nome vem do latim e quer dizer pequena luz.

Agora, o que é mais importante citar neste Memorial e que aconteceu nessas terras de Minas Gerais foi o seguinte: Iniciei-me como professora.

Foi em agosto de 1986 que eu entrei pela primeira vez em uma sala de aula para ensinar na Escola Estadual Dona Reparata Dias de Oliveira.

Todos ali, esperavam que eu, por ser egressa de uma grande cidade, quisesse mostrar que sabia muito mais do que eles e no início me tratavam com certa desconfiança. O engano não demorou a se desfazer, já que eu vivia curiosa e deslumbrada com tudo o que eles tinham a me ensinar. Eu só desejava, como diz o poema de Hilda Hilst na epígrafe, ser leve no caminho de meus alunos. Claro que eu queria ser importante e competente para eles, mas queria ser leve. E para isso eu

me transformava muitas vezes em aves, naves e moinhos nas histórias que eu adorava contar.

No ano seguinte, por ser novata, fui colocada em turminhas de alfabetização que eram sempre as salas escolhidas por último, que ninguém queria. Para mim foi uma benção, me daria oportunidade de colocar em prática o método de alfabetização²⁹ de Paulo Freire, que embora tenha sido concebido para adultos poderia ser adaptado para as crianças.

Como tenho deixado bem claro nessas memórias, sempre fui apaixonada pela leitura e meu objetivo maior era que as crianças começassem a ler o mais rapidamente possível para que tivessem acesso ao universo dos livros, de todo e qualquer livro que desejassem. E assim aconteceu, de repente – até para minha própria surpresa – as crianças de Ciclo Básico I, ou primeira série, estavam lendo livros infantis da minúscula biblioteca existente na unidade escolar, no primeiro semestre do ano. Também as mães vinham contar com orgulho que seus filhos estavam lendo na igreja. Diziam que meu segredo para pô-los lendo tão rápido era a grande dose de afetividade que eu lhes dedicava. Vinham me agradecer como se eu não estivesse fazendo mais do que minha obrigação em ensiná-los e mal sabiam que com eles eu aprendia cada vez mais. Sentia que meus esforços em favor da formação de leitores estavam produzindo resultados.

²⁹ Embora o trabalho de alfabetização de adultos desenvolvido por Paulo Freire tenha passado para a história como um “método”, a palavra não é mais adequada para definir o trabalho do educador, cuja obra se caracteriza mais por uma reflexão sobre o significado da educação. Toda a obra de Paulo Freire é uma concepção de educação embutida numa concepção de mundo. Ainda que não caracterizemos a obra de Freire como um “método!” podemos perceber que distinguem-se na teoria deste educador pernambucano três momentos claros de aprendizagem. O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos mas principalmente para trazer a **cultura do educando** para dentro da sala de aula. O segundo momento é o da exploração das questões relativas aos temas em discussão – o que permite que o aluno construa o caminho **do senso comum** para uma **visão crítica da realidade**. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a **conscientização** do aluno. (Nota da autora baseada em Brandão, 1985).

Nos anos subseqüentes, além das turminhas de alfabetização que eu agora fazia questão de assumir, comecei também a dar aulas de Português, Inglês, Literatura Infanto-juvenil, Ciências e Artes Plásticas em turmas de quinta à oitava séries.³⁰

Depois de alguns anos vivendo em Cachoeira do Brumado, a nossa relação com a comunidade se tornara muito afetuosa e cooperativa. Nós podíamos contar com eles para o que precisássemos e nossa casa vivia de portas abertas para todos à qualquer hora. Meu marido Carlos também veio a se tornar professor de Língua Portuguesa na mesma escola em que eu lecionava e a camaradagem que desenvolveu com seus alunos fazia com que os adolescentes acessem à nossa casa, fora dos horários escolares, para que ele os ajudasse a tirar dúvidas sobre conteúdos, a organizar torneios de futebol, de vôlei e outras atividades extracurriculares.

Sentíamos que a escola e a comunidade eram uma só coisa ou que estavam totalmente integradas em Cachoeira do Brumado. A escola, por mais que fosse subordinada às estâncias superiores, burocraticamente falando, acabava por fazer adaptações condizentes com as necessidades locais sem as quais correria o risco de fechar suas portas por falta de alunos. Por exemplo: Era impossível dar aulas durante a Semana Santa, pois a comunidade em peso participava das atividades religiosas de tal evento. O valor religioso-tradicional que as cidades históricas de Minas Gerais dão aos festejos da Semana Santa e Páscoa são notórios no Brasil.

Na época das colheitas também precisávamos ser tolerantes quanto às ausências e atrasos dos alunos. Também me lembro de quando saíamos em

³⁰ Em localidades em que não haviam professores habilitados em nível superior para lecionarem as disciplinas de quinta à oitava séries, era permitido que professores como eu - só com o Magistério - ou como meu marido que tinha cursado alguns anos de Ciências Contábeis, pudessem assumir tais disciplinas mediante a apresentação de um Certificado de Avaliação de Títulos - CAT que era fornecido pela Secretaria Estadual de Educação em sua Sede Regional de Ouro Preto - MG.

mutirão de professores pelas roças e sítios afora, atrás das matrículas de crianças que ficávamos sabendo que estavam fora da escola. Ou de quando tínhamos que convencer os pais de que as crianças não deveriam terminar os estudos na quarta série, já que na localidade eles poderiam estudar no mínimo até a oitava série. Lembro-me também da verdadeira luta travada entre a comunidade – encabeçada pela escola – e os órgãos competentes para que pudéssemos oferecer um curso noturno de 5ª a 8ª séries.

Nessa época, pelo final dos anos 80 , estavam sendo muito divulgadas as idéias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos meios pedagógicos e nas publicações sobre educação. A leitura ainda era, como em grande parte da minha vida, o meio mais factível para a formação continuada e eu devorava as revistas e periódicos desse tipo que a escola recebia. Estava acontecendo uma mudança revolucionária nos conceitos de alfabetização com o auxílio de áreas do conhecimento como a Lingüística e a Psicologia, falava-se muito em Piaget, em construtivismo e ressurgiam com força as idéias de Paulo Freire nos meios acadêmicos.

Entusiasmada com todo esse movimento, passei a sentir uma enorme necessidade de continuar meus estudos em nível superior para poder atuar melhor com meus alunos que também se tornavam – graças a Deus – cada vez mais exigentes. Precisava também ampliar meus horizontes profissionais, lutar por condições mais dignas de trabalho e sedimentar os alicerces de uma carreira. Sentia que meus saberes estavam por demais embasados numa prática docente quase espontânea e como diria Freire, uma prática *desarmada*. Sobre a formação do profissional de educação posso ouvir novamente Freire:

“ O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente , o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder , mas pelo contrário , o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.”

(FREIRE, Paulo, 1996)

Quando saímos de São Paulo, a idéia não era apenas viver uma vida bucólica e rural, mas também cuidar da nossa formação profissional. A idéia era cursar a faculdade de Letras , que era oferecida na cidade de Mariana e pertencia à UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto- MG.

Quando minha filha Lucíola contava com três anos de idade e eu estava com 30 anos, prestei o primeiro vestibular da minha vida, numa universidade pública como era meu sonho, e passei.

Meu marido já cursava Letras há dois anos na UFOP e recentemente havia deixado de lecionar para trabalhar no Banco do Brasil, na agência de Mariana. A dificuldade de locomoção diária do distrito à sede nos levou a mudarmos de Cachoeira do Brumado. Não foi sem tristeza que nos despedimos da E.E. Dona Reparata Dias de Oliveira e a imagem que nos ficou dela pode ser traduzida pelo poema “A escola” de Paulo Freire:

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

Permanecemos morando na cidade de Mariana-MG por mais dois anos, durante os quais eu pude vivenciar o início de um grande processo de democratização da educação naquele Estado. Vivenciei a formação dos colegiados e a eleição direta para diretora nas unidades escolares. Na faculdade vivenciei a luta

de alunos e professores emancipadores que pretendiam reformar o currículo dos cursos de Letras e História e conseguiram.

Na faculdade de Letras eu tinha uma certa dificuldade em prestar atenção às aulas de gramática gerativa e outras disciplinas do gênero; preferia as aulas de redação, expressão oral e interpretação de textos ou teoria da literatura. Interessavam-me sobretudo, as aulas de didática dos alunos mais adiantados no curso – como meu marido – e as interessantes, e novas, teorias sobre letramento. Muitas vezes eu ia até a biblioteca da faculdade para buscar alguma apostila necessária para a aula do momento e me esquecia de voltar para a sala de aula. Ficava perdida no meio das estantes à procura de livros que pudessem me ajudar a entender melhor o fenômeno “escola”. Foi numa dessas vezes que eu encontrei um livro do educador escocês Alexander S. Neill sobre a sua escola “Summerhill” e durante um bom tempo fiquei seduzida pelas idéias dele de que “Gostaria antes de ver a escola produzir um varredor de ruas feliz do que um erudito neurótico”. Neill defendia o fim da hierarquia e da rigidez como meio de formar indivíduos livres e criativos.

Não terminamos a faculdade de Letras, antes disso mudamos para a cidade de Piracicaba no Estado de São Paulo. Meu marido transferido para a agência do Banco do Brasil dessa cidade, e eu exonerada do meu cargo de professora pois não existia remoção para mim nesse contexto.

Só tivemos oportunidade de retornar à Cachoeira do Brumado dez anos depois de a termos deixado, nas férias de janeiro de 2004. Nessa visita tivemos notícia de como a comunidade junto com a escola progrediu muito em termos de cidadania.

Sobre um fato acontecido lá há pouco tempo, escrevi numa síntese reflexiva sobre as idéias de Pedro Demo(1994)³¹ e transcrevo a seguir o trecho em questão:

³¹ A síntese reflexiva a qual me refiro foi escrita para a disciplina Políticas Educacionais e Reformas Educativas do PROESF, ministrada pela professora assistente Conceição Ventura, em maio de 2004 e foi baseada principalmente nos capítulos 1 e 2 do livro *Política Social, Educação e Cidadania* do sociólogo e pensador Pedro Demo.

“Há pouco tempo, no pequeno distrito de Cachoeira do Brumado, cidade de Mariana – MG, um acontecimento deu lugar à emergência do espírito de cidadania do qual tanto se falava e se tentava inculcar nos alunos da única escola estadual situada ali.

*Com uma economia baseada quase que totalmente no artesanato de **pedra sabão** – produziam também gêneros agrícolas e pecuária de subsistência - os cidadãos cachoeirenses, viram-se de repente na iminência de perderem a possibilidade de continuarem a se **autosustentar** e ainda de manterem a tradição cultural e secular no fabrico de suas famosas painéis de pedra.*

Grandes empresas com suas tecnologias avançadas e no intuito único de auferirem lucros cada vez maiores, começaram uma exaustiva extração de pedra sabão nos veios próximos ao distrito de Cachoeira do Brumado. Para essa extração em grande escala, só necessitavam de alguns poucos funcionários e suas poderosas máquinas. Pois bem, o que os artesãos levavam anos para retirar com suas ferramentas e as próprias mãos, as empresas poderiam retirar em um ou dois meses, esgotando os veios e depois se retirando para outras paragens onde pudessem novamente explorar e explorar, deixando um rastro de desemprego, fome, miséria – inclusive artística e cultural -, e uma multidão de necessitados que teriam que acorrer à assistência do Estado para garantir sua sobrevivência.

O final da história é uma lição de cidadania e também uma prova de que a educação pode ser um instrumento muito eficaz na prevenção de problemas sociais. A Escola Estadual Dona Reparata Dias de Oliveira - personificada por alunos, professores e funcionários engajados – iniciou uma intensa campanha de conscientização junto aos cidadãos cachoeirenses, conclamando à participação em discussões e ações afirmativas que levassem à solução do problema iminente. Ora, um grande orgulho cachoeirense sempre foi a autonomia econômica e também a ausência de pedintes e/ou crianças de rua. Apesar de muitas divergências políticas, trata-se de uma comunidade bastante solidária. Pois bem, neste momento crucial, deixaram-se divergências políticas e partidárias de lado e organizados, com consciência crítica e perfeitamente fundamentados, foram parar na câmara dos deputados em Belo Horizonte e posteriormente até em Brasília no Distrito Federal.

Resultado: *As grandes empresas tiveram suas concessões revogadas e foram proibidas de explorar em grande escala. Os veios de pedra sabão estão sendo fiscalizados e somente os artesãos podem fazer a extração como faziam seus pais, avôs, bisavôs, tataravôs... A comunidade saiu dessa experiência*

vitoriosa e renovada em suas crenças na democracia e no estado de direitos. Paulo Freire, onde quer que esteja, deve ter aplaudido de pé. Sabemos que, ainda por muito tempo, os cidadãos cachoeirenses poderão se orgulhar de não serem pobres.

A escola teve um papel preponderante no evento relatado e a autora deste texto se sente por extensão, renovada e acrescida de fé na educação, pois há dezessete anos atrás teve a imensa felicidade de começar a instituir-se como educadora, justamente na referida E.E. Dona Reparata Dias de Oliveira. Naquela época, ela julga que não possuía todo o conhecimento que tem agora – fazendo o PROESF- UNICAMP - mas que o referencial teórico e emocional que herdou de Paulo Freire, ajudaram a superar muitas barreiras existentes, pois somados à energia que é própria da juventude e uma grande vontade de crescer e evoluir junto com seus alunos, tiveram a química necessária para fazer germinar uma sementinha de cidadania, que o tempo mostrou ser forte e que deu bons frutos, que deram sementes e que começaram e recomeçaram sempre o seu ciclo vital.”

PIRACICABA QUE EU ADORO TANTO, CHEIA DE FLORES, CHEIA DE ENCANTOS...

“Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professores, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras(...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda(...)”. (Paulo Freire,1991, p.35 e 75)

A cidade de Piracicaba representava para nós, um meio termo entre a pequenez do lugarejo onde morávamos em Minas Gerais e o gigantismo da metrópole que era São Paulo e de onde sentíamos agora uma certa necessidade de estarmos mais próximos, pela nossa filha que crescia longe dos parentes e pelos nossos pais que começavam a envelhecer.

Corria o ano de 1995. Chegamos em Piracicaba e mais uma vez tínhamos que começar tudo de novo, criar novos relacionamentos, estabelecer contato com a comunidade, articular mecanismos de participação.

De minha parte, como professora, tinha de começar do zero, pois os quase dez anos em que lecionei no Estado de Minas Gerais não tinham qualquer validade para se conseguir aulas no Estado de São Paulo. Tampouco valiam qualquer coisa a infinidade de certificados de cursos de 30 horas, seminários e conferências que

eu trazia na bagagem. O recurso era esperar que houvesse algum concurso para que eu pudesse ter chance de atuar como professora em Piracicaba.

E foi assim que aconteceu, o concurso em questão era para professoras de Pré-escola e ao ser aprovada nele, passei a fazer parte da Rede de Ensino Infantil do Município de Piracicaba.

Depois de uma meteórica passagem - um ano – pela experiência de trabalhar numa escola da rede particular, pude finalmente assumir meu cargo de professora de pré-escola, e agora lá se vão quase oito anos.

Trabalhar com os pequenos – 5 a 6 anos de idade – fez-me acreditar que é muito mais fácil proporcionar uma educação em valores para as crianças menores do que tentar consertá-las depois, ou reformá-las. Deu-me uma nova dimensão para a idéia de Educação Infantil que eu tinha e que estava muito mais relacionada com a idéia de *cuidar* do que de *educar*. Esses anos todos de prática e mais as disciplinas do Proesf que trataram da Educação Infantil ajudaram-me muito na superação da dicotomia entre educar e cuidar.

Na educação Infantil pude aliar uma dose muito maior de afetividade ao ofício de ensinar, pois a ausência das avaliações disciplinantes e punitivas, da forma como existem no ensino fundamental, dão-nos melhores oportunidades de mediação entre a criança e o conhecimento de um jeito mais humano.³²

Em Piracicaba, minha filha iniciou seus estudos no nível fundamental³³ e nós – eu e meu marido – tentamos por todas as maneiras participar na gestão da escola estadual em que ela estudava. Tentamos fazer parte dos conselhos de escola,

³² Coloquei entre os anexos deste trabalho, o relato de um mini-projeto desenvolvido com minha turminha de 2004 sobre o tema Sexualidade na Infância e cujo teor integral, com fotografias e atividades das crianças foi entregue à Professora Assistente Juçara – disciplina de Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Saúde e Sexualidade – 5º semestre – PROESF. No relato do projeto fica patente a importância do papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo das crianças.

³³ Agora, em 2005, Lucíola está com 16 anos e cursando o segundo ano do Ensino Médio.

tentamos articular os pais para que conhecessem e participassem das decisões da escola e...nada. Só o que conseguimos foi uma tremenda desconfiança por parte de professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e outros funcionários que não diziam, mas deixavam a entender, que estávamos nos metendo onde não éramos chamados. Percebíamos que ficáramos por demais “mal-acostumados” com a gestão democrática que havia sido implantada no Estado de Minas Gerais.

Resolvemos então, canalizar nossas energias para iniciativas do terceiro setor como o Centro Comunitário dos Jardins Belvedere e Costa Rica – em nosso bairro – a Pastoral da Criança e Orçamentos Participativos do município.

Porém, nunca desistimos totalmente de lutar pelo que De Rossi (2001, p. 92) chamou de “Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino”, pois acreditávamos que:

“ É um *deus-nos-acuda!* Alertou-nos Paulo Freire. No entanto, devido ao caráter educativo da gestão político-pedagógica, há um campo aberto de intervenção aos educadores que consigo espia, apenas por algumas frestas: [...] Apesar das experiências ditatoriais prolongadas; do jogo político permanente dos reformadores e legisladores do ensino (ora usurpando, ora assimilando, ora extinguindo interesses educacionais de projetos conflitantes); apesar do fundamentalismo conservador presente nas mudanças de direção e de controle da educação (dando autonomia financeira aos agentes para que possam dispor de recursos correntes e captar outros), não há um sistema que não tenha regras políticas e morais conflitantes, que não tenha bandas frágeis. Na realidade social fugidia das escolas públicas, pulsa um aprendizado perceptível, audível (nem sempre registrado), de (re)interpretação e de (re)criação de propostas curriculares, de projetos pedagógicos, de planejamentos e orçamentos participativos articulados em processo pelas práticas de gestão descentralizadoras e democráticas.” (De Rossi, 2001, p. 102 e 104)

Nestas nossas buscas por gestão democrática da escola pública, participamos – como delegados com direito à voz e voto - de um evento ao qual eu

credito, inclusive, a possibilidade de Piracicaba ter firmado o convênio com a UNICAMP para que as professoras de sua rede de ensino pudessem vir a cursar o Proesf.

Este evento foi a 1ª Conferência Municipal de Educação de Piracicaba que aconteceu de 8 a 10 de junho de 2001, com o tema “ Educação, qualidade e democracia”, cujo objetivo foi definir as diretrizes para elaboração das políticas públicas para a educação no município.

A Conferência tornava visível os primeiros esforços do recém-empossado secretário municipal de educação Leopoldo Fernandez, que, em atenção ao programa de governo do Professor José Machado, vitorioso nas urnas eleitorais de outubro de 2000, debruçava-se com os mais diversos atores interessados na expansão dos equipamentos e melhoria da qualidade de ensino em nossa cidade, sobre o que se apresentava como um dos **desafios** que teriam de ser ultrapassados pela nova administração rumo à uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Obrigávamo-nos, assim, a uma reflexão crítica acerca das condições objetivas à época que favoreciam ou dificultavam – como bem poderia ponderar Vítor Henrique Paro – a utopia da gestão democrática escolar:³⁴

“Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado uma coisa utópica.(...) a palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”(Paro, 1997, p.9)

³⁴ No quinto semestre do Proesf, escrevi um **artigo** intitulado “ **Os desafios da gestão democrática da educação e da escola**” para a disciplina Planejamento e Gestão Escolar, sob a orientação da Professora Assistente Conceição Ventura e cujo teor é a narrativa completa de como se deu o processo da 1ª Conferência Municipal de Educação de Piracicaba, desde os fóruns até a proposição das diretrizes – lavradas em documento – sobre a educação que queremos em nossa cidade. Para que se possa ter uma noção mais apurada de como se via a educação à época e de como a desejávamos em Piracicaba, resolvi anexar uma cópia do tal artigo de minha autoria a este Memorial.

DAQUILO QUE EU SEI OU IMAGINO...³⁵

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza*

*Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me foi concebido*

*Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos*

*Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo.*

Ivan Lins e Vitor Martins

Agora pretendo tecer as considerações finais desse recorte de minhas memórias.

No percurso de minha formação no Proesf, percebo que o sistema educacional no Brasil atualmente, ainda guarda muitos traços ou características do pensamento durkheimiano.

Para Durkheim(1978), a educação tem por objetivo formatar a criança nos moldes do adulto que deverá vir a ser, para que cumpra seu papel na sociedade. Para ele a sociedade é orgânica, isto é, cada indivíduo desempenha uma função diferenciada, gerando uma dependência entre seus membros para poder funcionar harmonicamente. Essa concepção do papel do indivíduo no meio social, coloca-o

³⁵ Daquilo que eu sei apenas temporariamente, pois não se pode saber algo do mesmo jeito para sempre.

como não sendo mais que um tijolo num muro ou uma pequena peça dentro do todo, do maquinário social. Peça esta que, se não funcionar direito – ou como se espera que funcione – será imediatamente substituída por outra que não apresente defeito, que tenha o formato ideal, que não comprometa o funcionamento da máquina com a qual podemos comparar a sociedade.

Segundo Durkheim, para se tornar um homem de verdade, a criança deverá ultrapassar sua natureza individual, sua curiosidade, sua fantasia, saindo do domínio das paixões que lhe são inerentes, necessitando de severidade, organização e sistematização. Para tal empreendimento, toda curiosidade, paixão, desejo e diversão deverão ficar fora da escola.

Vivemos como educadores o dilema de: Educar para quê? Para o trabalho na sociedade capitalista onde o indivíduo não passa de peça de reposição ou para ser feliz encontrando um sentido para a vida?

A maioria de nós, professores, acaba tolhendo a criatividade e individualidade das crianças tachando os alunos de indisciplinados. Temos a questão dos currículos, a questão de adequar o educando às exigências do mercado, a objetificação ou coisificação da educação, transformando tudo e todos em objetos de consumo. Nossa sociedade ainda educa os pretensos seres pensantes – herdeiros do capital social de que nos fala Bourdieu(1998) – diferentemente daqueles que deverão colocar a mão na massa, ser operários ou que serão alijados do mercado formal de trabalho.

Nosso sistema educacional ainda pretende, mesmo que não seja esse o discurso vigente, a homogeneização dos indivíduos. Hoje, apesar da abolição de castigos físicos na escola, há o castigo da exclusão daqueles que não se conformam, não se formatam e não aceitam ser só mais um tijolo no muro da

sociedade, iguaizinhos uns aos outros. Essa exclusão não é só para os educandos, mas também para muitos educadores que pretendem realizar projetos alternativos na educação. Esses educadores enfrentam grande resistência por parte de seus próprios colegas que sentem conforto e segurança sendo mais uma peça da engrenagem, quando o que se precisa questionar na verdade é a própria engrenagem.

Também durante o nosso percurso de formação no Proesf tivemos uma visão do quanto a nossa escola, hoje, denota sinais que guardam relação com a escola tecnicista pois, no tecnicismo, tanto o professor como o aluno foram relegados ao segundo plano, o de meros executores de um projeto educacional concebido, planejado e controlado por supostos especialistas.

Hoje em dia, que atire a primeira pedra o professor que nunca se viu obrigado a seguir manuais ou executar projetos que vem de cima para baixo, numa ordem hierárquica que não pode ser abolida. E também aquele que nunca obrigou seus alunos a decorar conhecimentos que nada tem a ver com sua realidade.

Nossa escola herdou do tecnicismo a obediência à autoridade, a submissão e também o repúdio à subjetividade, tanto do aluno quanto do professor. Ainda estamos mais preocupados com a eficiência e produtividade – junto a outros princípios do taylorismo - do que com a formação de sujeitos críticos.

Partindo desse pressuposto, o objetivo principal da pedagogia tecnicista era e ainda é o aprender a fazer. Fazer com perfeição, executar projetos alheios sem necessidade de pensar. O homo faber isolado do homo sapiens. A velha dicotomia entre o saber e o fazer.

A nossa escola, como boa reprodutora do ideal capitalista, apesar de muitos discursos em contrário, ainda prefere educar para o trabalho e de acordo com a

classe social do educando, conforme o mercado exige. As avaliações, a competição, a racionalização do tempo, as jornadas estafantes que não deixam tempo para se exercitar a criatividade e a criticidade, são heranças incontestes da pedagogia tecnicista na escola contemporânea.

A nossa escola ainda está longe de ser o espaço de educação libertadora na concepção de Paulo Freire e também na concepção dos meus sonhos que anteriormente tão românticos, agora estão mais de pé no chão.

Uma grande diferença entre o agora e o antes é que não me sinto mais sozinha com minhas proposições e ideais de uma educação mais humanizadora. Não carrego mais comigo um sentimento de culpa por falhas que fugiam à minha competência e que acabavam me paralisando. Agora eu pertenço a um grupo que assumiu compromissos com a quebra de paradigmas desumanizantes na educação, com a busca da superação da exclusão, o compromisso com uma educação inclusiva, o princípio da formação para o exercício da cidadania, a pesquisa, com fornecer meios para a evolução do indivíduo integral contemplando todas as dimensões do ser humano.

Agora me sinto bem mais forte posto que:

“Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação mais radical que a primeira vista parecia possível”.

(GRAMSCI, 1978).

No corpo das tramas que nos foram desveladas através dos autores e das discussões em grupo proporcionadas pelo Proesf, no decurso destes últimos três

anos, descubro o quanto foi qualitativa a idéia de pesquisa que a Unicamp priorizou em nossa formação.

A formação em pesquisa pura e simplesmente não nos prepararia para uma prática reflexiva. Os idealizadores do Proesf partiram do pressuposto de que deveriam ser criados novos percursos de formação. Percursos estes voltados para razões identitárias e articulados com a construção de saberes, superação de hábitos e tradições didáticas e acredito que foram muito felizes nessa empreitada.

A empreitada da universidade emergindo como o local mais apropriado para formar professores para a prática reflexiva e a participação crítica, evitando a arrogância – daqueles que se julgam detentores de todo o conhecimento – e se dispondo a trabalhar com atores em campo ou seja, conosco, os professores em exercício.

Saio do Proesf com mais dúvidas do que tinha antes, do que quando entrei. Porém não são as mesmas dúvidas, são novos questionamentos. Questionamentos que farão com que eu não pare por aqui, que eu não me sinta pretensiosa e nem satisfeita com meu diploma de Pedagogia e nem me sinta saciada na busca do sentido do que é ser educadora.

Tenho novos questionamentos que têm muito a ver com a preocupação de que, compromissos assumidos no calor das emoções do grupo, se mostrem frágeis frente aos desafios que ainda se nos apresentarão, quando sabemos que ainda são poucos - e pouco articulados - os que compartilham destes ideais de mudança.

Acredito ser de extrema importância, para que o velho sentimento de solidão não volte a incomodar, que a UNICAMP considere com carinho a possibilidade de vir a ser nossa companheira na construção de canais de articulação entre os atuais e

futuros formandos do Proesf para que as boas intenções não se dissolvam na complexa dinâmica do cotidiano das unidades escolares.

E para finalizar este Memorial tomarei emprestadas as palavras de Calvino, como fiz no princípio, só que agora são outras:

“ Para mim, ao contrário, é o final que conta[...] mas um final verdadeiro, o derradeiro, oculto na escuridão, o ponto de chegada ao qual o livro (texto) quer conduzi-lo. Ao ler, eu também procuro um respiradouro[...] mas, se meu olhar escava entre as palavras, é para tentar discernir o que se esboça à distância, nos espaços que se estendem para além da palavra ‘fim’. “

Ítalo Calvino

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas - SP, Papyrus, 2002.
- ARANTES, Valéria A. (org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 2003.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo. Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.
- BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Tradução José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 2001.
- _____. & CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. **Escritos de Educação**. Org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 3ª ed. Petrópolis. Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo, Nova Cultural/Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos)
- BRANDÃO, Ignácio de L. **Não verás país nenhum**. 13ª ed. São Paulo, Global Editora, 1986.
- BUARQUE, Chico. **Fazenda Modelo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974.
- CABRAL, Fátima. O lúdico e a sociabilidade infantil, **Cadernos CERU**, série 2, nº 7, 1996.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo. Cia das Letras, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**, 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- COMENIUS. **Didática Magna**, tradução Ivone Castilho Beneditti. São Paulo , Martins Fontes, 1977.
- COVELLO, Sérgio Carlos. Comenius: A construção da pedagogia. São Paulo. Comenius, 1999.
- DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino*. **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 92-107.
- DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

_____, **Política Social, Educação e Cidadania**. São Paulo. Papyrus, 1994.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Porto Editora, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim pelo Profº Paul Fauconnet, trad. do Profº Lourenço Filho, 11ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, Trad. e org. Roberto Machado Rio de Janeiro, Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**, São Paulo, Paz e Terra, 1977.

_____. **Política e educação**: ensaios. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos de Progressão Continuada: vermelho para as políticas públicas*. **Eccos** - Revista Científica, UNINOVE, São Paulo, nº 1, v. 4 :79-93.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara. (Orgs.) **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

HENFIL. **Henfil na China**: Antes da Coca-cola. Rio de Janeiro, Codecri, 1980.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução de Felisberto Albuquerque, 11ª ed. Rio de Janeiro, Brail – Cia. Brasileira de Divulgação do Livro, 1969.

KANT, Immanuel. **Textos selecionados**. Seleção de Marilena de Souza Chauí. Trad. Tania Maria Bernkopf; Paulo Quintela e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo : Abril Cultural, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

KONDER, Leandro. *Marx e a Sociologia da Educação*. **Sociologia para educadores**. Maria de Lourdes Rangel Tura et al. (Org.)Rio de Janeiro: Quartet. 2002, p. 14-22.

LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de tapeçaria Romance**. Rio de Janeiro, Revan, 1985.

LEITE, Sérgio A. da S. (org.) **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP, Komedi: Arte Escrita, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro, Aguilar, 1971, v. 1. (Coleção Obra completa)

ORWELL, George. **1984**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1998.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo, Editora Globo, 2000.

PARK, Margareth Brandini (org.). **Memória em movimento na formação de professores**: prosas e histórias. Campinas. Mercado de Letras, 2000.

PARO, Vítor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. SP. Ática, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais de Formação: processos de autoria e de (re)construção identitária*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In **Anais eletrônicos** da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural, julho de 2001.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?** São Paulo : Campinas, Mercado de Letras : ALB, 1996.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil**: Vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2001.

ROCHA, Cristianne M. Framer. *Entre palavras e coisas...infinitos controles*. **Educação & Realidade**, v. 25, nº 1, p. 181-199, jan/jun , 2000.

_____. **Desconstruções edificantes**: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFRGS,1999. Proposta de Dissertação de Mestrado.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. Lourdes Santos Machado. 5. ed. São Paulo : Nova Cultural, 1991. (Coleção *Os pensadores*, 6).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio** ou da educação. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995. Tradução de: Émile; ou, De l'éducation.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**: com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa, 26ª ed., Rio de Janeiro, 1983.

SCHAFFEL, Léa Sarita. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. Tese (doutorado com orientação da Profª Menga Lüdke) – PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros, 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. **Metamemória – Memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. Porto Alegre, Editora Globo, 1979.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole. São Paulo, Martins Fontes, 1991. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

ZIRALDO, **O Menino Maluquinho**. São Paulo, Melhoramentos, 1980.

ANEXOS

Anexo 1 – OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA (ARTIGO)

Anexo 2 – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – DOCUMENTO POLÊMICO E CONTROVERSO – FORMAR OU CONFORMAR OS CIDADÃOS DO FUTURO (ARTIGO)

Anexo 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA: trabalhando com o tema saúde e sexualidade na infância.

ANEXO 1

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Regina Luzia Moraes Tretel¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo tornar de alguma forma visível – e passível de avaliação - a tentativa pioneira de se implantar uma gestão democrática na rede de ensino do município de Piracicaba, com a realização da I Conferência Municipal de Educação. Visualizavam-se, então, os primeiros esforços do recém-empossado Secretário Municipal de Educação, Leopoldo Fernandez, que, em atenção ao Programa de Governo do Professor José Machado, vitorioso nas urnas eleitorais de outubro de 2000, debruçava-se coletivamente com os mais diversos atores interessados na expansão dos equipamentos e melhoria da qualidade de ensino em nossa cidade sobre o que se apresentava como um dos **desafios** que teriam de ser ultrapassados pela nova administração rumo a uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Obrigávamo-nos, assim, a uma reflexão crítica das condições objetivas à época que favoreciam ou dificultavam - como bem poderia ponderar Vitor Henrique Paro - a utopia da gestão democrática escolar.

Palavras - Chave: **Gestão democrática, Participação, Educação, Utopia.**

NOVEMBRO/2004

¹ Professora de Educação Infantil na rede municipal de **Piracicaba** e aluna do 5º semestre do PROESF– Programa Especial de Formação para Professores em Exercício - UNICAMP- pólo de Americana.

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

“A gestão escolar que temos hoje em Piracicaba poderia ser democrática (...)” Mais ou menos assim principiava-se, lá pelos idos de 2001, a discussão acerca da gestão democrática da educação e da escola no Fórum de Gestão Democrática, preparatório para a **I Conferência Municipal de Educação de Piracicaba**². Visualizavam-se, então, os primeiros esforços do recém-empossado Secretário Municipal de Educação, Leopoldo Fernandez, que, em atenção ao Programa de Governo do Professor José Machado, vitorioso nas urnas eleitorais de outubro de 2000, debruçava-se coletivamente com os mais diversos atores interessados na expansão dos equipamentos e melhoria da qualidade de ensino em nossa cidade sobre o que se apresentava como um dos **desafios** que teriam de ser ultrapassados pela nova administração rumo a uma educação democrática, inclusiva e de qualidade. Obrigávamo-nos, assim, a uma reflexão crítica das condições objetivas à época que favoreciam ou dificultavam - como bem poderia ponderar Vitor Henrique Paro - a utopia da gestão democrática escolar.

De lá para cá houve a participação dos membros do Orçamento Participativo, nas discussões, votações e encaminhamentos acerca da adequação física, tanto quantitativa quanto qualitativa, dos equipamentos sociais que, por sinal, materializaram-se em nossa cidade na medida do possível para quatro anos. Contudo, como bem sabemos, educação se faz, acontece, entre sujeitos. Gente com gente. Assim, porque sempre é oportuna a discussão sobre os desafios da gestão democrática da educação e da escola e porque entendemos necessária a troca de impressões entre os mais diversos atores envolvidos no desafio maior de buscarmos um padrão

² A 1ª Conferência Municipal de Educação de Piracicaba aconteceu de 8 a 10 de junho de 2001, com o tema “Educação: qualidade e democracia”. O objetivo foi definir as diretrizes para a elaboração das políticas públicas para a educação no município. Conforme informações atuais da Secretaria Municipal de Educação, cerca de 90% delas já foram implementadas, entre elas a elaboração do Plano de Carreira e Estatuto do Magistério, e eleições de diretoras em algumas unidades escolares.

de excelência para a educação pública não só nas escolas do sistema municipal de ensino, mas nas de todos os sistemas, é que buscamos e esperamos contribuições de alguma maneira para o atingimento de um dos mais belos desejos dos participantes da Primeira Conferência Municipal de Educação de Piracicaba, que a nosso ver foi o de que o sistema municipal de ensino venha a alcançar um bom nível de unidade, integração e interação.

Sendo assim, e para ordenar o pensamento, observemos o que se via à época – e ainda hoje vemos - ou seja, que: *“A gestão escolar que temos hoje em Piracicaba poderia ser democrática, uma vez que o sistema municipal de educação tem à sua disposição variados instrumentos de participação interna e externa, instituídos por lei”*³. No entanto, tratava-se e trata-se de uma **pseudogestão democrática**, pois carece de efetiva e verdadeira participação, porque:

- a) O processo de instituição dos mecanismos de participação nos Conselhos não tem sido democrático, ou seja, não tem envolvido a comunidade escolar e, muito menos, os setores da sociedade civil ligados à educação;
- b) Os dirigentes e demais profissionais da educação, seja no âmbito da Secretaria, seja no das unidades de ensino, de maneira geral, ainda carecem da real compreensão e vivência da verdadeira prática democrática. Por conseqüência, o sistema educacional carece de ferramentas básicas para que todos os que devem ser envolvidos nos processos decisórios possam intervir conscientemente e com qualidade. Esse fato se manifesta no descaso e na falta de vontade política para criar e garantir as condições necessárias à aquisição desse instrumental;
- c) Os docentes e outros profissionais ligados à tarefa de educar carecem de formação continuada, que inclua o aperfeiçoamento em gestão democrática;
- d) Por decorrência, a comunidade escolar também não é estimulada a se instrumentar para a efetiva participação;

³ De acordo com o Documento Síntese das Propostas de Diretrizes para Políticas Educacionais Debatidas pelos Fóruns (anexo um).

e) Nesse contexto, os mecanismos de decisões compartilhadas estão permanentemente à mercê de manipulação.

“Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professores, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras(...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda(...)”. (Paulo Freire,1991, p.35 e 75)

Identificam-se também entraves para uma gestão democrática, com decisões compartilhadas e preparo para a participação, abrangendo formas de gestão, propostas pedagógicas e política de pessoal, devido às **diferenças** existentes na estrutura administrativa que hoje está dividida em educação infantil, fundamental, complementar e de alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, o sistema municipal carece de unidade, integração e interação.

Reconhece-se ainda que há real e efetiva necessidade de que o ingresso de profissionais no sistema, a escolha dos dirigentes e equipe pedagógica e a formação continuada sejam referenciados nas diretrizes da proposta político-pedagógica que deverão emanar da Primeira Conferência Municipal de Educação, proposta essa a ser pautada pelos princípios da democracia participativa, da transparência, da igualdade e do respeito mútuo nas relações internas e com a comunidade.

Para a composição destas considerações iniciais, decidiu-se também, que a educação deve ser desenvolvida por educadores competentes e valorizados devendo se orientar por um

projeto político pedagógico elaborado e implementado de forma compartilhada por aqueles que pertencem “a comunidade escolar e ao sistema de ensino, tendo como eixo fundamental as atividades educacionais, as atitudes dos educadores, a convivência democrática e a formação continuada”.⁴

Sáímos da I Conferência Municipal de Educação cada qual com seu roteiro mais ou menos definido e embalado pelo sonho Freireano de que a educação escolar deve situar-se no âmbito da socialização e transformação criadora da cultura, na perspectiva do desenvolvimento do cidadão crítico e criativo, com **autonomia** de pensamento, fundado em valores de solidariedade, valentia cívica, tolerância, justiça, sustentabilidade ambiental e social, a utopia da gestão escolar democrática, como a sugerida por Vitor Henrique Paro:

“Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado uma coisa utópica.(...) a palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”(Paro, 1997, p.9)

Como atores sociais, acreditando-nos atuantes, seguimos então, cada qual por seu caminho, para a construção da utopia. Hoje, em 2004, quando se finda a administração do professor Machado, vemos que muito se fez, muito se faz mas que **ainda muito** se tem por fazer

⁴ Conforme explicitado no documento “I Conferência Municipal de Educação – A educação que queremos: Projeto Político Pedagógico” – (Anexo dois deste trabalho).

para o atingimento de tais metas, em boa medida ao sabor dos erros e acertos concertados naquela que foi a 1ª Conferência Municipal de Educação. Se destacamos como acerto a coragem de fazê-la, não podemos deixar de lamentar a ingenuidade que tivemos à época por não termos desenvolvido instrumento para que cada qual não tivesse que ‘virar-se por conta própria’, como nos vimos em muitos momentos, derivado daquilo que podemos hoje observar em breve parágrafo do Documento Síntese das Propostas de Diretrizes para Políticas Educacionais Debatidas pelos Fóruns que dizia que “todos os documentos produzidos pelos Fóruns (texto sobre o tema apresentado pelo conferencista, relatórios dos grupos de trabalho e síntese das propostas) foram organizados em pastas que se encontram à disposição dos delegados”. Não podia! E se alguém pôs as pastas debaixo do braço e as levou para casa? E, mesmo que as tenham levado para a Secretaria, como podiam os atores terem acesso aos conteúdos? E, nem brinque, se choveu e molharam-se as pastas?

Mas foi assim...

Muita água passou por debaixo da ponte... muitos fragmentos... alguns dejetos... muitos projetos... Aqui e ali nos encontramos... cada qual por seu caminho.

Muito se fez, muito se faz, mas ainda muito se tem por fazer... Mas poderíamos fazer muito melhor se houvéssimos criado um ponto de encontro. Nesses quatro anos nos encontramos por certo, mas poderíamos ter nos encontrado mais... Senão como podíamos e/ou podemos avaliar **quanto e se** avançamos na gestão da educação e da escola. Para tanto achamos interessante neste momento problematizarmos novamente os cinco porquês que entrevistamos como **impedimentos** à gestão escolar democrática em Piracicaba. Naquele mês de junho alinhavávamos o que hoje achamos importante recuperar para, à luz de acertos e erros, redimensionarmos os desafios, à medida que avançamos de quando dizíamos que:

a) O processo de instituição dos mecanismos de participação nos Conselhos não tem sido democrático, ou seja, não tem envolvido a comunidade escolar e, muito menos, os setores da sociedade civil ligados à educação.

Embora na época pensássemos que o sistema municipal de educação tivesse à sua disposição variados instrumentos de participação interna e externa, instituídos por lei, viu-se rapidinho que uma nova redação cabia à Lei 4.599/98 que dispunha sobre a criação do Conselho Municipal de Educação⁵ e que a revogação da Lei 4.681/99 se fazia necessária. Contudo o processo continua **não** muito democrático, transparente, ou melhor, envolvente (unidade, interação e integração). Assim, por exemplo, em seu artigo 12, a referida Lei estabeleceu que “O Conselho Municipal de Educação elaborará um Regimento Interno dispondo sobre as normas gerais de funcionamento, no prazo...”. Pois bem, imaginamos que nesse particular os mais diversos atores da educação e da escola têm interesse. Questões como horário das reuniões, periodicidade, formas de participação, pagamento de horas extras ou não pela participação. Imaginamos que seriam objetivadas as condições propícias de participação. Mas sem a participação de todos, ainda que mínima, o que alguns decidiram para todos pode, no mais das vezes, **não servir** para que todos participem e, na utopia de Paro, com qualidade! E mais, nem os maiores responsáveis e mais importantes atores, as professoras e os professores, não têm conhecimento do que deu, se deu, por que deu ou por que não deu. A falta de boa informação impede em grande parte a boa formação.

b) Os dirigentes e demais profissionais da educação, seja no âmbito da Secretaria, seja no das unidades de ensino, de maneira geral, ainda carecem da real compreensão e vivência da verdadeira prática democrática. Por conseqüência, o sistema educacional carece de ferramentas básicas para que todos os que devem ser envolvidos nos processos decisórios possam intervir conscientemente e com

⁵ Conforme documento anexo 6 deste trabalho.

qualidade. Esse fato se manifesta no descaso e na falta de vontade política para criar e garantir as condições necessárias à aquisição desse instrumental.

Aqui podemos fazer um ponto. E vírgula. E uma defesa do Poder Executivo Municipal que, apesar de erros logísticos é bem verdade, empenhou-se como nenhum outro que já tenhamos visto para que todos compreendam a importância da vivência da verdadeira prática democrática, mas que, ingenuamente, desconsiderou a existência e a reticência de um Poder Legislativo anacrônico que leva em “banho-maria”, por exemplo, o Estatuto do Magistério. **Cabe uma pergunta:** Frente a essa nova composição legislativa, derivada do último pleito eleitoral, fica mais fácil mudar a **postura** de nossos **parlamentares**, salvo transparentes exceções, ou a dos **profissionais da escola e da educação**?

Mas, voltando ao âmbito do executivo, não podemos poupá-lo de uma crítica: a de que poderia divulgar o que estava acontecendo entre outras coisas, por exemplo, com o Estatuto do Magistério. Só agora, ao término do mandato do Professor Machado, é que soltam uma nota, uma notinha bem modesta no *site* da Prefeitura.

c) **Os docentes e outros profissionais ligados à tarefa de educar carecem de formação continuada, que inclua o aperfeiçoamento em gestão democrática.**

Aqui mais um ponto a favor da administração Machado. Um Centro de Formação Continuada fazia parte de seu programa para mais quatro anos à frente de Piracicaba. Sem contarmos com o que já foi feito pela real efetivação do convênio entre a prefeitura e a UNICAMP, viabilizando com o PROESF, a formação em nível superior – com grande qualidade - da maior parte das educadoras da rede. Sem dúvida um facilitador para o aperfeiçoamento em gestão democrática. A idéia nos parece válida e possível, mas carece de desenvolvimento e de divulgação. Pois, se o profissional da educação não se instrumentaliza, **por decorrência, a comunidade escolar também não é estimulada a se instrumentar para a efetiva participação.**

Apenas para exemplificar, temos - e nem sabemos se ainda consta de alguma pauta de nossa Assembléia Legislativa- um projeto de lei do deputado César Callegari que:

“... visa unificar em todo o Estado a data para eleger os Conselhos de Escola, com o fito de proporcionar à comunidade escolar, incluindo pais, alunos, funcionários, especialistas em Educação e docentes, a oportunidade de, em lapso de tempo razoável, serem informados do dia e das condições para eleger tais órgãos...” (Callegari, 2001)⁶

Quando de maneira simples e objetiva dizia o deputado que “o que se persegue através da medida é o exercício pleno da liberdade de informação dos indivíduos para, a partir daí, oportunizar a participação, a valorização, o alcance e o discernimento do instrumental colocado à sua disposição para garantir as melhorias na qualidade do ensino” (idem).

Com bons resultados o Estado de Minas Gerais, tem um calendário para o processo eleitoral dos Conselhos Escolares -entre outros avanços- e aqui no Estado de São Paulo, a idéia não prosperou. Resultado: projeto vetado, pelo relator e pelo governador.⁷

Agora, façamos um exercício: alguém que tenha filhos em escola pública, municipal ou estadual, sabe como, onde, para que, para quem, com quem, por que esse importante instrumento para a gestão democrática da educação e da escola - cantado e decantado em conferências, seminários, cursos de extensão, graduação, pós-graduação, doutorados e assemelhados - não se materializa enquanto tal no dia-a-dia das mais diversas realidades das unidades de ensino de nossa cidade? Por que as campanhas de vacinação dão certo? Ora, porque as divulgam. Com isso não queremos desconsiderar experiências de êxito, apesar das

⁶ Projeto de Lei Complementar, nº 23, de 2001, que altera a redação do parágrafo 2º do Artigo 95 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, e acresce a esse artigo o parágrafo 2º - A. – anexo 3.

⁷ Os documentos referentes aos vetos do governador e relator estão constando nos anexos 4 e 5 deste trabalho.

dificuldades. Apenas questionamos que tais êxitos subordinam-se, em demasia, a esforços e condicionantes atípicos que amiúde pipocam seja no sistema municipal ou no estadual de ensino. Qualidade, contudo, desejamo-la para todos. Senão, como qualquer cidadão já deve ter ouvido algo parecido, o direito a uma educação e a uma escola de qualidade fica condicionado à sorte: meu menino teve muita sorte de estudar naquela escola; minha menina nem tanto. E a sua? E o seu?

Como no sistema de ensino estadual, a comunidade escolar no municipal parece, por vezes, necessitar contar com a sorte, para que em determinadas unidades, por exemplo, em que não (h)aja Conselho Local, instrumento de gestão democrática eficaz, perceba-se sua importância e busque-se sua constituição ou revitalização. Noutras em que não há realização de eleição de diretoras para que passem a fazê-la. Por exemplo, em Piracicaba, tivemos realização de eleição de diretoras das escolas municipais de educação infantil do Jardim Oriente, Parque Orlanda e Vila Sônia. Por que não nas demais? Quais os condicionantes para esses avanços? E para os atrasos? Apenas sabemos que a **organização e participação popular** nos bairros em que estão situadas as escolas citadas, são muito fortes e por consequência exercem um poder mais assertivo sobre os gestores municipais constituídos pelo voto.

Essa discussão tem de sair da pasta até porque, como já tínhamos visto lá na Primeira Conferência Municipal de Educação, Piracicaba tem à sua disposição variados instrumentos de participação interna e externa:

“Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente(...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira(...)”. (artigos 14 e 15, da LDB n.9394/96)

e) Nesse contexto, os mecanismos de decisões compartilhadas estão permanentemente à mercê de manipulação.

À época fomos ousados e valemo-nos do ‘*nesse*’. E acredito que devamos continuar sendo. Entretanto, sem ingenuidade. Manipulação, por vezes, não define a situação. No mais das vezes, dado ao tamanho do imbróglio, não sabemos mesmo é qual o melhor caminho. Ou ainda, não nos lembramos da célebre frase quixotesca “ *Caminhante, não há caminhos, há que fazê-los ao andar*”.⁸ Quinhentos anos de desacertos são uma herança considerável. Contudo, poderíamos utilizar - como instrumento de participação interna e externa - aquilo que já existe, porém muito mais elaborado, pois, com certeza, o pessoal da Secretaria de Educação conseguiria fazer algo melhor para o *site* da Secretaria Municipal de Educação. O *site* não é atualizado desde o final do ano passado o que achamos um desperdício de oportunidade. Oportunidade, por exemplo, para que a atual administração que, no momento, ainda é governo, utilize-o como veículo de prestação de contas, de apresentação de possibilidades, de denúncia de impedimentos, de articulação de vontades, atuais e futuras. Acho que este governo que ainda aí está, poderia deixar um instrumento importante para que

⁸ Do romance intitulado “Dom Quixote” de Miguel de Cervantes.

o corpo docente, em primeiro lugar, mas não exclusivamente, acerque-se sempre das mais diversas informações como possibilidade de **intervir na gestão**. Deixamos convite para que discutamos essa sugestão e, quem sabe, formalizemo-la ao Executivo Municipal, ainda que seja ao do próximo prefeito, e ao próprio Conselho Municipal de Educação. Aliás, o site remodelado, ajudaria – só para se ter uma idéia – o próprio Conselho Municipal de Educação a cumprir o seu objetivo básico, por exemplo, que em seu artigo 7º é dado como o de ‘ampliar o espaço político de discussão sobre a educação e a cidadania concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo...’ O redimensionamento do *site* da Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba, sob os cuidados do Conselho Municipal de Educação, antes de desejável é vital para que aquilo que se encontra em processo de realização não se perca, tampouco retroceda, antes avance. Um *site* que seja informativo e interativo. Que tenha espaço, por exemplo, para a divulgação das pautas e das atas das Reuniões do Conselho Municipal de Educação. Para a apresentação de projetos e propostas. Para a apresentação de críticas, elogios e sugestões. Para a divulgação de legislação pertinente. Para as notícias do Conselho Municipal da Merenda Escolar. E, quem sabe, para proporcionar-nos um espaço do tipo que os jovens encontram nesses programas ‘orkut’ ou ‘messenger’. Um espaço grande, generoso mesmo, que favoreça-nos o diálogo, com vistas à unidade, interação e integração do sistema de ensino. E essa sugestão, como a cobrança e fiscalização dos direitos instituídos por lei, se feita em conjunto, ganharia mais força e propriedade junto ao gestor do sistema. Aí então, munidos de consciência crítica e instrumentalizados, os profissionais da educação terão maiores condições de chamar a comunidade para fazer parte da gestão escolar, não apenas como meros coadjuvantes, e sim como verdadeiros protagonistas.

À guisa de **conclusão** queremos lembrar que o período denominado de transição democrática das décadas de 80 e de 90 começou a democratizar a escola, carregando em seu bojo os ideais do

pensar, do decidir e do fazer coletivos. Embora estas práticas de democracia representativa tenham sido conquistadas no bojo dos movimentos de democratização do Estado e da Sociedade, a sua eficácia, a partir de 1995, no contexto das políticas neoliberais de educação, está sofrendo críticas dos governos e desconfiança dos educadores. No âmbito da gestão, a mais recente Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é omissa em relação à participação popular e tímida quanto à participação dos professores, funcionários, pais e alunos. No cenário nacional, os governos embalados pelas políticas neoliberais alardeiam que esta escola pública está falida, porque não há verbas capazes de mantê-las, e a escola do futuro deverá ser uma escola em parceria com as empresas e com a comunidade. Em contrapartida, os focos de resistência em cenários regionais, seja pela iniciativa de sindicatos, de administrações municipais e/ou estaduais de partidos de oposição e de grupos ativos do Movimento dos Sem Terra (MST) vêm produzindo um número expressivo de escolas públicas que assumem o compromisso de fortalecer a idéia da construção de uma sociedade democrática de massas. Nestas escolas a participação popular é intensa. Então, para os sonhadores utópicos de uma escola verdadeiramente democrática, vale a pena investir em mecanismos de real participação popular.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil, *O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática* in *Gestão Democrática da Educação- Desafios contemporâneos*, OLIVEIRA, Dalila Andrade (ORG.), 5ª edição – Editora Vozes- Petrópolis, 2003

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi, *Desafio à Escola Pública: tomar em suas mãos seu próprio destino*, Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001- Campinas.

_____, *Projetos Políticos Pedagógicos Emancipadores: histórias ao contrário*, Cadernos CEDES, v. 23, nº 61, dezembro/2003, Campinas – SP

FREIRE, Paulo, *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*, São Paulo, Ática, 1997.

PIRACICABA-SP , *I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – A Educação que Queremos – Projeto Político Pedagógico*, 2001.

_____, *I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – Documento Síntese das Propostas de Diretrizes para Políticas Educacionais Debatidas pelos Fóruns*, 2001

_____, Secretaria Municipal de Educação – Poder Executivo – Lei nº 5.122 , 16 de abril de 2002 (Dá nova redação à Lei nº 4.599/98, que dispõe sobre a criação do **Conselho Municipal de Educação** e revoga a Lei nº 4.681/99).

ROSAR, Maria de Fátima Félix, *A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional brasileiro* in *Gestão Democrática da Educação- Desafios contemporâneos*, OLIVEIRA, Dalila Andrade (ORG.), 5ª edição – Editora Vozes- Petrópolis, 2003.

SÃO PAULO, Estado de, *PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR Nº 23, DE 2001* (César Callegari)

_____, *PARECER Nº 14*, de 2002, de Relator Especial, em substituição à Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de Lei Complementar nº 23, de 2001.

_____, *VETO TOTAL AO PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR Nº23, DE 2001 – Mensagem nº 188 do Sr. Governador do Estado Geraldo Alckmin*.

ANEXO 2

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – DOCUMENTO POLÊMICO E CONTROVERSO – FORMAR OU CONFORMAR OS CIDADÃOS DO FUTURO.

Regina Luzia Moraes Tretel¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo levantar alguns pontos críticos e/ou polêmicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs , com o intuito de repensar o currículo através do diálogo e da reflexão da prática no cotidiano de cada escola, bem como desvelar um pouco o impacto da avaliação que é feita em nossas escolas e suas conseqüências sociais e os desencontros entre as políticas públicas e a realidade da educação. Também pretende relacionar as políticas públicas educacionais/reformas curriculares a uma tentativa de rearticulação do discurso liberal em educação, já presente nas propostas escolanovistas, e que portanto, não passam de meras adequações do que estava proposto na história desde o início do século XX.

Palavras - Chave: Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação.

JUNHO/2004

¹ Professora de Educação Infantil na rede municipal de **Piracicaba** e aluna do 4º semestre do PROESF– Programa Especial de Formação para Professores em Exercício - UNICAMP- pólo de Americana.

Parâmetros Curriculares Nacionais – documento polêmico e controverso

A política educacional brasileira vem tendo como preocupação central a expansão das oportunidades de escolarização, assunto esse muito discutido durante as últimas décadas e apesar de ter havido um expressivo aumento no acesso à escola básica, altos índices de repetência e evasão apontam graves problemas em relação ao ensino fundamental.

Sobre alguns problemas que pesquisas do **Banco mundial** apontaram em nossa educação, o economista Cláudio de Moura Castro escreveu na *Veja*, sob o título “A hora as sala de aula”, o seguinte:

“Pesquisas do Banco Mundial mostram que a jornada escolar é curta e uma baixa proporção do tempo é gasta em tarefas propriamente escolares. Há intervalos sem professor em sala de aula e professores que cuidam de um ou outro aluno e deixam os demais sem ter o que fazer. Erro grave é o excessivo tempo que o professor gasta escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo a perguntas desinteressantes – 25% a 47% do tempo. Os professores passam dever de casa em volume muito pequeno. Em alguns Estados, os alunos levam tempo demais cortando e colando, em vez de exercitar a leitura em livros apropriados para a idade. De resto, boa parte das leituras, não é feita nos livros comprados para tal. Nas escolas do Nordeste, a maioria das crianças da 5ª série não consegue ler nem fazer cálculos simples. Também o teste do **Pisa** mostra que ensinamos a ler errado. Ensinamos o aluno a dar asas à imaginação, mas sem entender o que está escrito. Ou seja, as visitas à sala de aula confirmam o que os testes mostram: estamos mal. (CASTRO 2002).”

Uma grande insatisfação com o trabalho realizado na escola, denotando a ineficácia do sistema vigente, e o atraso tecnológico, econômico e social do Brasil em relação aos países desenvolvidos, foram fatores preponderantes que reafirmaram a necessidade de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e a urgência de superar tal situação.

A partir do artigo 210 da Constituição de 1988 que especifica: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, é que surgiram os PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – que são um subproduto da LDB (Lei de diretrizes e Bases) pois tratam de questões específicas com indicações pontuais para os programas e o que deve ser desenvolvido nas disciplinas e que associam claramente o trabalho à educação como forma indispensável para permitir o progresso e o avanço tecnológico no país.

Do ponto de vista do MEC – Ministério da Educação e Cultura, os PCNs atenderiam à determinação da Constituição e seriam pois, uma válida tentativa de solucionar os problemas da ineficácia do sistema e do atraso tecnológico anteriormente mencionados.

Para podermos iniciar algumas considerações sobre pontos críticos e a viabilidade ou não das proposições e pretensões do MEC, cabe observar a definição do termo Parâmetros² – “grandeza mensurável que permite apresentar de maneira mais simples e mais geral as principais características de um conjunto estático”. Seria possível elaborar um currículo de âmbito nacional? Quais as implicações de se tentar mensurar, simplificar e generalizar a educação num país cujas características humanas, sociais e culturais nada se parecem com um “conjunto estático”, onde a diversidade e o movimento etnográfico parecem ser a própria marca da nação? Eis uma questão premente que não pode ser deixada de lado numa análise mais profunda dos PCNs.

² Grande Dicionário Larrousse Cultural de Língua Portuguesa. Nova Cultura.p.689.

Embora o discurso veiculado nos parâmetros seja o de respeito às diversidades culturais do país, há – de maneira implícita – uma imposição de valores “próprios a todos”. Pergunta-se: qual o critério utilizado na escolha desses valores? Que valores seriam esses? Próprios de que camada social?

A crítica que se faz a estas proposições e à grade de disciplinas recomendadas nos Parâmetros é de que, apesar de reconhecer as diversidades culturais existentes, fica claro que elas devam se incorporar à cultura dominante.

A uma educação progressista – como pretende ser – não basta o respeito à variedade de culturas populares. Ela tem que ir além do simples acolhimento dessas culturas. Deve propiciar ao educando conhecimentos que lhe permitam uma visão crítica dessa cultura e a comparação com a cultura dominante. Só assim o sujeito da educação será capaz de compreender a natureza e a sociedade e participar efetivamente de decisões que afetem sua vida e a da sociedade em que vive.

Segundo Luiz Carlos de Freitas, a avaliação que se faz das e nas escolas em nosso país, está em conformidade com uma política dissimulada de exclusão e que privilegia os que se conformam com a cultura dominante. Em primeiro lugar, nos lembra que a avaliação nas escolas é o resultado da necessidade de motivadores artificiais.

A própria criação da instituição escolar, em seus primórdios, tinha a função de disciplinar o indivíduo, desde a mais tenra idade, para que viesse a dar valor ao que a sociedade julgava importante. No caso, era a sociedade capitalista incipiente, que necessitava de trabalhadores subservientes e regrados, que

aceitassem um ritmo de trabalho que **não** lhes parecia *natural*, mas que era necessário para o progresso e desenvolvimento dessa mesma sociedade.

O tempo passou, e essa função primitiva da escola não mudou na realidade, embora tenha mudado em discurso.

Vale lembrar que o discurso vigente de que a escola é democrática, oferece oportunidades iguais e serve para que os indivíduos possam ascender socialmente, já não consegue convencer aqueles que estão sentados em seus bancos. E não convence principalmente porque a vida real é deixada do lado de fora da escola. O que o aluno aprende na escola não é útil na vida real e ele estuda apenas para exibir *fragmentos de conhecimentos e ganhar notas*; e a razão disso é que a sociedade tem pressa em ensinar, formar e conceder títulos com valor de mercado.

Porém, nem todos os títulos, na prática terão o mesmo valor. Sabemos que o aluno que, por diversas razões - como a necessidade de trabalhar ou a não adequação ao universo escolar - teve que abandonar os estudos antes de completar o primeiro ou o segundo grau e depois veio a cursar a **suplência** para corrigir sua defasagem, será sempre olhado com desconfiança quanto à sua capacidade intelectual e será preterido num mercado de trabalho que privilegia o capital social e cultural na escolha de seus eleitos.

A escola assim, ao invés de promover a diminuição das desigualdades sociais, **transmuda** diferenças **sociais** em **escolares** e depois essas diferenças escolares em sociais, formando um círculo vicioso. Uma das formas como a escola faz isso, é reproduzindo no ensino, uma linguagem mais próxima da classe média, obrigando os membros das classes mais baixas a realizarem um esforço

muito maior do que o das outras classes, na tentativa de se apoderarem do conhecimento. Esse esforço maior, é tido como falta de competência e jamais como injustiça, pois a **avaliação** – “igual “ para todos – serve para ocultar a verdade de que distâncias sociais são construídas a partir de hierarquias econômicas , criando então, uma espécie de ilusão de igualdade.

Não se inventou ainda uma escola igual para todos dentro de uma sociedade desigual.

Ainda no tocante à avaliação, devemos dizer por que ela se faz tão imprescindível como mantenedora do sistema educacional tradicional. Todos os motivadores naturais para a aprendizagem ficaram fora da escola, as dificuldades enfrentadas pelos adultos estudados, na sua luta pela sobrevivência, levam as crianças a perceberem que o discurso de “ *estudar para ser alguém na vida*” não é verdadeiro e que o determinismo de suas origens apontam para outros caminhos, muitos dos quais indesejáveis para a sociedade. Como fazer para manter essas crianças dentro da escola, motivadas, comportadas e aceitando fazer de conta que estão aprendendo coisas importantes para sua vida?

Através da avaliação a escola detém o **controle** sobre o comportamento do aluno no **aparato capitalista**, sendo que a definição do que o aluno sabe, está sempre ligada à instrução, à repetição letra a letra do conteúdo que foi ensinado, nada mais, nada menos. A avaliação reforça o poder do professor, já que ele tem a força de aprovar e reprovar, autorizando ou não a continuidade do aluno na escola. Além da **avaliação formal**, em forma de notas obtidas em trabalhos - lição de casa, assiduidade, provas objetivas – existe ainda a **avaliação informal** , que se revela mais discriminante que a primeira, onde valores e atitudes dos

alunos são avaliados permanentemente e **não têm nada a ver com seus conhecimentos**, onde até o vestuário e seus acessórios se tornam alvo de preconceitos e limitações por parte do professor ao criar expectativas em relação às possibilidades educacionais desses alunos. O professor forma então **juízos de valor** e passa a fazer diferença no modo de se relacionar com os alunos em sala de aula, fazendo verbalmente comparações públicas sobre seus desempenhos, apreciações verbais e gestuais. Aquele aluno que já está em alta conta no juízo dele, por ter um comportamento totalmente desejável em todos os sentidos que o professor privilegia, recebe mais atenção e é tido como “**de alta probabilidade**”, merecendo portanto maiores investimentos afetivos e metodológicos.

Já o aluno que tem dificuldade em se adequar aos padrões subjetivos do professor, com relação aos valores e atitudes próprios até de sua cultura, poderá em qualquer momento, fazer qualquer tipo de esforço, que não estará apto a ascender em seu conceito. Será considerado um aluno “**de baixa probabilidade**” durante todo o processo escolar e será excluído da necessidade de investimentos educacionais em seu favor, que seriam considerados como desperdício de energia com “*casos perdidos*”. Nem basta dar mais tempo para que esses alunos logrem alcançar o mesmo patamar dos outros, já que a mera permanência na escola não gera aprendizagem. Seria necessário o tempo associado a uma estratégia diferente. Nessa perspectiva de avaliação, um grande número de alunos é induzido ao fracasso, pois partindo do princípio da **meritocracia**, o aluno não aprende porque não quer, que condições foram e são dadas, e a transferência da responsabilidade vai exatamente para a vítima. O que reprova já não é a prova, mas os juízos de valor, como vemos dramaticamente exemplificado ao nos

reportarmos à questão dos **Ciclos de Progressão continuada**. Nos Ciclos, o poder de reprovar é tirado das mãos do professor, que já não tem mais como controlar a sala e que não foi preparado para superar essa perda de poder através de formação adequada e/ou melhores condições de desempenho que poderiam ser propiciadas pelo poder público, visto que a superlotação das salas, currículos inadequados e outros impeditivos, já induzem o professor ao fracasso no seu cotidiano. O professor não dá conta de lidar com a diversidade de **diferenças sociais** em uma sala lotada. Os Ciclos maximizam o uso da avaliação informal, destruindo a auto-estima do aluno e não detém o processo de exclusão. A exclusão vem depois, no mercado de trabalho ou entre ciclos. Essa exclusão oculta é chamada por Bourdieu de **exclusão no interior**, porque dentro da própria escola se definem **trilhas** para o aluno e o afunilamento que acontece entre os ciclos não aparece nas estatísticas e ainda para Bourdieu(1998), a democratização da educação implementada pelas reformas educacionais termina se constituindo em uma forma superior de dissimulação onde “simula-se dar oportunidades iguais para todos, quando o que realmente se deseja é reservar para poucos a posse real e legítima dos bens”.(idem)

Os professores deveriam formar os alunos para transformar essa realidade adversa, que dissemina a idéia de que cada um é responsável por si mesmo, como se os problemas só afetassem o próprio indivíduo. É preciso acreditar que só resolveremos o problema da exclusão no coletivo, que nem o professor reflexivo sozinho, poderá amenizá-lo. O professor não pode evitar o juízo de valor e nem a superlotação em sala de aula, mas o mínimo que se pode esperar deste profissional, é que denuncie os impeditivos de ele poder realizar um bom trabalho

e que não seja conivente com eles. É necessário formar entre os profissionais da educação, uma rede de solidariedade. É necessário na escola, que haja a formação de um processo de **reflexão em conjunto** para levantar os problemas que a escola tem, enquanto inserida em determinada comunidade, uma **reflexão local**, do contrário não se muda nada. É preciso que a comunidade escolar como um todo, na consecução de seu **Projeto Político Pedagógico** reflita sobre questões como:

- ⇒ Qual o nível de reprovação **naquela escola**;
- ⇒ Qual o nível de evasão, idem;
- ⇒ Qual o nível sócio-econômico das famílias; idem ;
- ⇒ Quanto, como e o quê se aprende naquela escola.

A partir daí - e não de qualquer avaliação externa -, através de dados reais sobre a exclusão e a justa vontade de mostrá-la sem máscaras, é preciso que haja um **real compromisso** da escola em cobrar dos órgãos competentes, **políticas públicas** que favoreçam a obtenção dos objetivos a serem alcançados.

Não parece ser esta a proposição encontrada nos **PCNs**. Os Parâmetros trazem em seu bojo, o pensamento **neoliberalista**, procurando estabelecer nas escolas características que facilitem a interação **Escola X Mercado de Trabalho**. Fornecem detalhes e procedimentos a serem seguidos por professores e escolas, para preparar o educando para o mercado de trabalho. Para tal, incorpora nos procedimentos didáticos até dinâmicas de gestão de recursos humanos. O que se vê é até um retrocesso em relação à Lei de Diretrizes e Bases que abriu espaços

para o ensino experimental e, portanto para o objetivo de fazer das escolas espaços de criatividade e investigação.

Desde sua elaboração, os Parâmetros já são bastante controversos, pois, ferindo os ideais democráticos que pretendem defender, seus idealizadores ignoram os principais atores envolvidos no processo educativo: os educadores e educandos. Uma das hipóteses para a construção de um currículo é de que é preciso conhecer profundamente o interior da escola em sua complexa dinâmica e a partir daí construir o caminho da educação democrática através do diálogo e da reflexão da prática do cotidiano de cada escola no seu contexto. Essa hipótese é descartada e a comunidade escolar é surpreendida por um documento pronto e acabado.

Alguns pontos críticos e/ou polêmicos dos PCNs.

Para Silva Júnior(1998) “a existência de um currículo(...) pressupõe que as condições existentes na escola que ele irá se realizar sejam adequadas a seus objetivos e procedimentos, que tais condições e as relações de trabalho que as permeiam tenham sido consideradas quando da elaboração do plano curricular”. (p.87) e “ a materialidade de um currículo á algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar”(p.91).

Porém, a criação dos PCNs, sugere um sentido inverso, de cima para baixo, restando ou cabendo aos especialistas, professores e a outras esferas da sociedade apenas emitirem pareceres onde analisam as controvérsias.

Apesar da atribuição do CNE – Conselho Nacional de Educação de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC”, apoiado na lei que estava em vigor, n.º 5.692/71 o MEC se antecipa e aprova a nova LDB e os PCNs, determinando dessa forma a organização escolar brasileira, deixando para o CNE apenas a função de assessorar esse órgão, confirmar e legitimar suas políticas.

A ANPEd (Associação de Pós-graduação de Pesquisa em Educação), teve uma participação importante na avaliação dos PCNs, com a elaboração de pareceres solicitados pelo MEC, sobre o documento.

A grande e antiga preocupação de um dos grupos de trabalho temático dessa associação é com a questão do currículo. Esse grupo vem participando ativamente da realidade da escola pública brasileira, buscando aliar a formação acadêmica à prática social. Infelizmente esses estudos não foram considerados na elaboração do documento que já chegou pronto, restando apenas a tentativa de adaptar-se a ele.

Em várias questões levantadas por esse grupo da ANPEd podemos destacar algumas de maior relevância.

Quanto à linguagem empregada, observaram uma indefinição do leitor a quem o documento se dirige, assim como a falta de clareza quanto à sua natureza.

Porém a questão fundamental dessa análise diz respeito à posição que os PCNs devem ocupar numa política de melhoria da qualidade de ensino.

Primeiro, além da necessidade de investimentos na estrutura física das escolas, materiais e equipamentos é preciso enfatizar a importância na formação dos professores assim como no seu plano de carreira.

Segundo, não na ordem de importância, a urgência de definir o papel das secretarias de educação e das unidades escolares, na elaboração de propostas curriculares locais e sua articulação com as políticas federais de implementação dos PCNs, assim como a preocupação de integrar o ensino fundamental à educação infantil.

Outra questão levantada analisa os fundamentos do documento que, baseado em sua maior parte na psicologia (construtivismo), deixa em segundo plano um ponto importante que são os fatores históricos e sociológicos que completam o contexto do aluno e da escola.

A partir da análise crítica desse contexto é possível trabalhar outro ponto polêmico que são os Temas Transversais, temas esses que muitas vezes fogem do âmbito da escola, devendo envolver as famílias e a comunidade no encaminhamento de questões sociais, elaborando projetos específicos com os necessários enfoques locais.

Quanto ao formato e apresentação do documento, o parecer recomenda: “É muito importante que a redação e a forma de apresentação do documento sejam aperfeiçoadas, permitindo diferentes tipos de usos e leituras e contendo indicações que ajudem o leitor a aprofundar temas de interesse.”(p.92).

Convém lembrar também que os PCNs servem ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, peça central dos mecanismos do financiamento externo a que as políticas do MEC se subordinam.

A SAEB faz avaliação institucional, aplicando provas específicas, por séries, para avaliar o desempenho das escolas. Podemos considerar esse sistema de avaliação profundamente injusto e excludente, já que trata como iguais os

desiguais, que revela muito pouco sobre o desempenho dos alunos, que deixará de fora os que não se encaixarem nos modelos propostos e que sabemos “não se pode analisar com base em estatísticas uma relação social de saber em que sujeitos singulares interagem em um universo simbólico, que constroem e que os constrói”. (CHARLOT,2000 apud SANTOS, LUCIOLA L. C. P.,2002).

Segundo Silva Júnior, mais um ponto crítico na criação dos PCNs , diz respeito à sua “nacionalidade” , já que houve a participação de professores espanhóis como César Coll³ e Anna Teberosky, trazendo como contribuição, experiências na reforma curricular de seu país, como os Temas Transversais pensados para uma realidade específica – de Barcelona – e portanto, totalmente diversa da realidade das escolas brasileiras⁴.

Qual a finalidade de se importar idéias e estudiosos de tão longe, sendo que aqui mesmo no Brasil – o país que pariu Paulo Freire -, dispomos de gente estudiosa e engajada em educação, com profundo conhecimento de nossa realidade e conseqüentemente dos entraves e limites de determinadas proposições políticas e que têm o que nenhum estrangeiro oportunista pode vender : o compromisso?

³ Uma informação dada em palestra por Vanilda Paiva, no VI Seminário do HISTEDBR/UNICAMP, realizado em Aracaju/SE no dia 14/11/2003, foi que César Coll orientou a Pesquisa de doutorado da filha do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Segundo Vanilda Paiva, no processo de discussão dos PCNs, Beatriz, filha do presidente, organizou um seminário na USP e trouxe César Coll para falar da experiência espanhola. Em seguida ele teria sido convocado para assessorar a elaboração dos PCNs. O tal seminário foi chamado no período como o “Seminário da Bia”. Fatos da vida privada...

⁴ Para aprofundar o entendimento da influência da reforma educacional espanhola sobre a elaboração da reforma educacional brasileira ver Fernandes (1995) e Barbosa (2000). Esta última afirma em sua dissertação que quando os PCNs foram implantados no Brasil, a Espanha já apresentava um movimento de crítica aos Temas Transversais. Portanto, deduz-se que aqui foi incorporada uma política para o currículo escolar que estava em declínio em seu país de origem.

Essa é uma pergunta que não pode calar, ainda mais se analisarmos que a participação de César Coll na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros se limitou a uma mera colaboração ocasional. Atualmente, como declarou em entrevista à revista eletrônica Crearmundos: “ Eu colaborei com os PCNs, em sua estrutura, forma e conteúdo. Mas, atualmente, não sei mais do que os jornais publicam sobre o assunto. (...) Tenho uma boa lembrança dos PCNs! Do ponto de vista técnico são muito bem feitos. Mas, quanto à aplicação dos mesmos e suas dificuldades práticas, não sei mais do que dizem os meios de comunicação...” (CÉSAR COLL).

Será que um documento de tamanha importância e que se pretende de abrangência nacional não mereceria em sua criação, colaboradores que acompanhassem e tivessem um real comprometimento com a educação brasileira? Voltamos a frisar: **comprometimento não se compra**. A não ser que o intuito seja mesmo o de que não haja comprometimento, desvelando aí uma ideologia de desmobilizar os mobilizados.

Formar ou conformar os cidadãos do futuro.

A professora Mara Regina Martins Jacomelli⁵ (2004) defendeu tese de doutorado na UNICAMP com o tema "**Dos Estudos Sociais aos Temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras**", e em seu trabalho, coloca em evidência a

⁵ Mara Regina Martins Jacomelli é professora do Centro UNISAL e doutoranda em Educação pela UNICAMP.

rearticulação do discurso liberal em educação, também já presente nas propostas escolanovistas, e que portanto, em sua análise não passam de meras adequações do que estava proposto na história desde o início do século XX. É interessante e oportuno observarmos como, de fato, as idéias defendidas pela referida autora fazem sentido e podem se tornar importantes subsídios para quem procura obter uma visão mais clara e crítica do que se encontra por detrás das atuais reformas em educação. E assim, quem sabe, poder perceber as brechas da ideologia expressa e desmontar o seu discurso.

Presenciamos grandes mudanças advindas da globalização do capitalismo, mas isso não significa uma ruptura com os períodos históricos anteriores. A ideologia neoliberal proposta para esse momento chamado de globalização, é apenas uma “nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar”, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, como é o nosso, através de mudanças estruturais que mantêm os mesmos mecanismos perversos de exploração (SILVA,2000, p.64-65 apud JACOMELLI, 2004 ,P.07).

Ao mesmo tempo em que a globalização abre as possibilidades para que o homem seja “cidadão do mundo”, ela faz com que as contradições sejam sentidas em escala também mundial, fazendo com que as diferenças sociais se acirrem cada vez mais. A sociedade se torna a sociedade global. Dessa forma, diretrizes políticas são tomadas visando a globalização de todas as estruturas que compõem a sociedade capitalista.

Essa orientação globalizada pode ser percebida nas políticas educacionais de vários países que buscaram as reformas educativas para responderem os ditames dos “novos” tempos da sociedade capitalista, agora sobre a égide da globalização. No que nos interessa, vide as reformas educacionais da Espanha e de toda a América do Sul. A que ocorreu no Brasil, que foi implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscou estar em sintonia com as políticas mundiais para esse momento histórico do capitalismo.

As agências internacionais estão a ditar os caminhos que a política educacional brasileira deve seguir para se adequar a esses tempos de globalização. É através do entendimento das determinações das políticas neoliberais para a educação que podemos verificar que as reformas educacionais, em nosso caso específico a que gerou a mudança de currículo para a educação fundamental – **os PCNs e Temas Transversais** – evidenciam a vinculação do país aos ditames ideológicos neoliberais, bem como do apoio financeiro de agências multilaterais como o FMI, BID, BIRD, OEA, CEPAL, UNESCO, etc... As diretrizes ditadas por essas agências são verificadas no “relatório Jaques Delors”, encomendado pela UNESCO. O relatório traz a discussão de qual conhecimento deve ser ministrado nas escolas, qual a função de cada nível de ensino, enfatizando a prioridade para a educação básica⁶. Fica

⁶ O Brasil é dependente tecnológico dos países do primeiro mundo e os investimentos do Banco Mundial são para a educação básica e não para a formação de pesquisadores nas universidades. Sendo assim, o sucateamento das universidades leva à continuidade da dependência tecnológica do Brasil. Quem ganha com isso? (nota das autoras)

explícita a visão de homem e sociedade que deve perpassar pela escola na formação dos indivíduos. O paradigma defendido por essas organizações vincula o desenvolvimento econômico à educação. Dessa maneira, divulga-se a concepção de que **“...os indivíduos pobres se tornarão mais criativos, competitivos e eficientes, promovendo dessa maneira com suas próprias iniciativas, com recursos e materiais humanos, a chamada “ eqüidade social”**. Esse conceito passou a fazer parte do léxico da maioria dos **documentos sobre política educacional no Brasil**⁷ (Noronha, 2002, apud JACOMELLI, P.22).

É importante ressaltar que há uma interligação entre as **“novas”** propostas da sociedade capitalista e aquelas **“velhas”** propostas que hoje são vistas como superadas. É o caso da formação de valores do indivíduo pela escola, da utilidade do conhecimento, da educação como mecanismo de fortalecer a democracia. No interior da visão de globalização da sociedade como ruptura há propostas oportunistas, como as expressas pelos PCNs, que travestem de **“novo”** a visão de mundo já manifesta pela mesma ideologia liberal do início do século XX, através da figura de Dewey, Anísio Teixeira e outros. Logicamente, o atual momento histórico traz as especificidades de seu tempo, como muita miséria e a falta de perspectiva para a maioria da população do planeta. Isso faz

⁷ Grifos nossos.

com que o liberalismo busque se articular para tentar sobreviver por mais um tempo e onde a **retórica da escola**, como mecanismo de coesão social e promoção de desenvolvimento **econômico e individual**, toma vulto. As grandes conquistas tecnológicas e outras acabam servindo como meio de justificar a “mudança” da escola. Agora ela precisa formar o indivíduo como homem “cidadão do mundo”, defensor da natureza, ciente de seus direitos e deveres e consumidor consciente. Os temas sociais nos PCNs não são “novos” pois há pouco tempo se encontravam nos Estudos Sociais e, anteriormente, tínhamos a E.M. e Cívica. Os escolanovistas também apontaram que as escolas deveriam preocupar-se com as questões sociais. Vide o caso do MANIFESTO DOS PIONEIROS.

Para a sociedade globalizada a **questão do consumo** é fundamental. Segundo Silva(2000), a noção de globalização traz implícita também uma “nova” visão de mundo, um novo universo simbólico que traz mudanças significativas para a educação, uma delas diz respeito à visão de conhecimento: a tendência é que os alunos vejam o conhecimento como um produto de consumo, subentendendo a utilidade imediata daquilo que se conhece no ambiente de trabalho, a idéia de consumo na atualidade, segundo as interpretações de Ortiz , estaria marcada por aquilo que ele chama de “**ética de consumo**”, onde o que vale é adquirir mercadorias independente de seu “valor de uso”. Assim, não

importa mais a necessidade econômica, já que a “ética do consumo” privilegia a inutilidade. Os produtos ocupam o lugar e são os substitutos das relações pessoais, que se deterioram nas grandes cidades. O consumo traz um sentimento de felicidade que marca uma nova forma de integração dos indivíduos perdidos no social. As marcas e os produtos cumprem com o papel de reagrupar os indivíduos em torno de valores sociais e para isso, as campanhas publicitárias têm uma função fundamental de “convencer” o consumidor (ORTIZ, 1994, apud SILVA, 2000, p.66-67, apud JACOMELLI, 2004). Podemos então entender, sobre essa perspectiva, o porquê da inclusão do **TEMA TRANSVERSAL *Trabalho e Consumo*** nos PCNs.

Se vivemos na sociedade de consumo, nada melhor do que preparar, através da escola, indivíduos que saibam como comprar e fazer valer os seus direitos como consumidores.

Sobre o tema Meio Ambiente, é interessante lembrar que os Parâmetros sugerem atividades de tratamento adequado do lixo, ou de como transformar o lixo em fonte de renda, mas não fazem qualquer alusão ao fato de que talvez, a sociedade não tenha a real necessidade de **gerar tanto lixo**. Afinal, uma sociedade rica e desenvolvida consome muito e gera lixo na mesma proporção. Nessa perspectiva, o lixo poderia ser considerado como sinal de riqueza e desenvolvimento e claro que sua geração não deve ser questionada, somente o seu destino. Os **Temas Transversais** estão diretamente ligados ao cotidiano

das pessoas, eles estão a divulgar valores que a sociedade globalizada julga como necessários para proporcionar a “**paz entre os homens**”.

Há que se ministrar conhecimentos de valores para (con)formar os homens, já que a sociedade globalizada pede um “novo” conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela.

Se a uniformização do currículo está clara, o que mais nos estarreceu foi o que **COLL**⁸(2000), ao discutir a noção de currículo e o que cabe como objetivos finais para cada área de ensino, deixou vislumbrar: **uma visão conformista e reacionária**, especialmente quanto ao que se aprende e quais os valores desejáveis para serem desenvolvidos nos alunos.

Aprender um valor significa ser capaz de regular o próprio comportamento de acordo com o princípio normativo estipulado por esse valor. Aprender uma norma significa ser capaz de comportar-se de acordo com a mesma. Aprender uma atitude significa mostrar uma tendência consistente e perseverante a comportar-se de determinada maneira perante situações, objetos, acontecimentos ou pessoas. Conseqüentemente, nos Objetivos Finais referentes a valores, normas e atitudes, os resultados esperados da aprendizagem dos alunos com freqüência aparecerão formulados mediante os seguintes verbos:

COMPORTAR-SE(de acordo com), RESPEITAR, TOLERAR, APRECIAR, PONDERAR (positiva ou negativamente), ACEITAR, PRATICAR, SER CONSCIENTE DE, REAGIR A, CONFORMAR-SE COM, AGIR, CONHECER, PERCEBER, ESTAR SENSIBILIZADO, SENTIR, PRESTAR ATENÇÃO A, INTERESSAR-SE POR, OBEDECER, PERMITIR, ACEDER A, PREOCUPAR-SE COM, DELEITAR-SE COM, RECREAR-SE, PREFERIR, INCLINAR-SE A etc. (COLL,2000, apud JACOMELLI, M. R. M.,2004).

⁸ César Coll é catedrático de Psicologia da Educação no Departamento de Psicologia evolutiva e da educação na Universidade de Barcelona. Consultor do MEC na elaboração dos PCNs. Inspirado em Jean Piaget, Coll orienta todo seu pensamento numa concepção construtivista de ensino aprendizagem. Autor de Ensino Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula, Psicologia e Currículo.

Aí questionamos: por quê essas “atitudes e valores” e não outros verbos, tais como: QUESTIONAR, LUTAR, NÃO SE CONFORMAR COM, EXIGIR RESPEITO, CONSCIENTIZAR-SE DE, LIBERTAR-SE DE etc?

Quem tem olhos para ver: veja

Quem tem ouvidos para escutar: escute

E quem tem ética para julgar: julgue.

Conclusão

Concluindo, temos por um lado, como ponto de partida os PCN concretamente legitimados pelo MEC e por outro a necessidade de criar condições para a materialização do trabalho com os PCN, condições essas muitas ainda no plano do abstrato.

Daí podemos inferir a necessidade de encaminhar propostas de articulação entre dirigentes e dirigidos para que se possa assim chegar cada vez mais próximo do ideal dentro de “conteúdos mínimos”.

O que não se pode pretender é que o educador seja neutro e que aceite as imposições feitas de cima para baixo sem questionar. Se o que visamos é uma educação humanista, não há porque aceitar de bom grado a educação desumanizadora que se nos propõe. Não podemos aceitar que “passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, a medida o lugar do ser, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável (...)” (FOUCAULT apud SANTOS, Lucíola L.C.P., 2002).

Sobre a impossibilidade da neutralidade em educação, vale a pena concluir com o pensamento de Paulo Freire sobre o assunto:

“... Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. **Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.** Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras...por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isso que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você...tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? **“Lavar as mãos”** em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação...em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso ?

O que se coloca...ao educador democrático...é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.* **Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.** O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível...porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político -pedagógica.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido⁹. (FREIRE,1996)

⁹ Grifos nossos.

BIBLIOGRAFIA

BORDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bordieu, P. **Escritos de Educação**. Org. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBJA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Versão preliminar. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional. **Origens e justificativas da proposta dos PCN: a situação do ensino fundamental no Brasil**. [Brasília, DF] : [s.d.]. p.9-17.

CASTRO, Cláudio de M., A hora da sala de aula. **Veja**, 5 de maio 2002.

CREARMUNDOS. Revista eletrônica. Entrevistando César Coll : sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros. Disponível em : personal.telefônica.terra.es/web/crearmundos/entrevista%20coll.htm

DIRETORIA DA ANPEd. Parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.º 2, p.85-92, maio/ago. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) p.125-127.

FREITAS, Luiz Carlos de, Ciclos de Progressão Continuada : vermelho para as políticas públicas. In **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: (n.º 1, v.4): 79-93

FREITAS, L.C. (ORG.) et alii. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

JACOMELLI, Mara R. M. ***Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais***: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras. 2004. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Capítulo 1. p.02-38.

PALHARES, Marina Silveira, FARIA, Ana L. Goulart. (Org.) ***Educação Infantil Pós-LDB*** : Rumos e Desafios. Florianópolis, SC : UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo;62)

SANTOS, Lucíola L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In ***Revista Educação e Sociedade***, Caderno CEDES, Campinas, vol.23, n.º 80, setembro/2002, p.329-348.

SILVA JR, Celestino. Parâmetros Curriculares Nacionais : uma discussão em abstrato. In : MACHADO, Lourdes M., SILVA, Carmem S.B.(Org.). ***Nova LDB*** : trajetória para a cidadania? São Paulo : Arte & Ciência, 1998.

Relato de Experiência

Este relato é baseado em algumas atividades realizadas pelos alunos da Pré-escola - crianças de cinco e seis anos - dentro do **Projeto Identidade** desenvolvido durante o ano de 2004 na Emei Jardim São Paulo que fica na cidade de Piracicaba - SP, nas quais pude perceber a

afluência maior de temas
ligados à sexualidade.

Professora Regina Luzia
Moraes Tretel
25 de novembro de 2004

~

Trabalhando com o tema: saúde e sexualidade na infância.

No início do ano letivo de 2004, ganhei de presente uma turma do Ciclo II – 3ª etapa (antiga Pré-escola), na EMEI Jardim São Paulo em Piracicaba. As crianças da turma estavam, então, na faixa etária entre cinco e seis anos.

Nessa época, nada parecia diferente dos anos anteriores, além claro, de se tratar de uma turma com crianças que são naturalmente diferentes de quaisquer outras crianças. O que parecia igual era a rotina a seguir com os pequenos, os horários, as atividades propostas dentro de objetivos já nossos conhecidos e toda aquela parafernália comum à maioria das creches e/ou escolas de educação infantil que conhecemos.

A famosa recepção das crianças novatas, a semana de adaptação e integração com as crianças que já faziam parte, algumas desde bebês, daquele cotidiano escolar com suas regras e especificidades. A tentativa de, em tão pouco tempo, juntar por breves momentos as crianças de várias idades em gincanas e brincadeiras coletivas que teoricamente, ou enganosamente as fariam acostumar-se com o ambiente e desejar estar todos os dias ali.

Estávamos repetindo rituais que, apesar de percebermos a ineficácia, haviam virado regras.

Pois bem, ainda repetindo os rituais de nosso ofício, partimos para as reuniões de planejamento do Projeto Anual que deveríamos por em prática durante o correr de todo o ano e que, para sua elaboração contava com a participação de todos os funcionários da escola, independentemente do cargo ocupado. Durante as sucessivas reuniões e resgatando o antigo propósito de se trabalhar com conteúdos significativos para a criança, contextualizados em seu dia a dia e formadores de cidadania, chegamos ao consenso de desenvolver em/por toda a EMEI o “**Projeto de Identidade**” que deveria ser alicerçado em inúmeras pesquisas junto às famílias, num processo de letramento, com finalização em dezembro e culminando com uma confraternização onde seria entregue à família o

“Livro da Vida” – produzido a partir de todos os registros realizados pelas crianças sobre as atividades propostas.

Desde as primeiras reuniões de HTPCs que realizamos para estudarmos as implicações de se desenvolver um projeto que se afigurava tão rico como esse sobre a **Identidade**, já começamos a perceber que nada mais poderia ser como antes. **Estávamos dando um passo, iniciando uma caminhada que não tinha volta**. Teríamos que nos deparar com certos medos e fobias e encarar o fato de que não seria nada fácil reunir pais e mães e explicar, numa linguagem compreensível para eles, que por conta do projeto abordaríamos com as crianças alguns assuntos delicados e ainda precisaríamos bastante da colaboração deles. Colaboração que consistiria desde o fornecimento de material como fotografias e outros objetos significativos na história de vida da criança, até a disponibilidade de responder pesquisas por escrito sobre particularidades da família como crenças, gostos e costumes.

A demanda atendida pela EMEI corresponde em sua grande maioria, a famílias com mães em atividades de domésticas ou diaristas e pais – quando há – oscilando entre liberais e desempregados, com renda média de R\$ 400,00. Cada um desses indivíduos traz consigo seus valores, histórias de vida, medos, ansiedades, alegrias, falas, silêncios... E para que esse grupo se constitua junto à escola é preciso ter um educador presente que, posicionando-se diante desse universo de singularidades – também com seus medos, ansiedade, histórias de vida, alegrias – tenha a proposta de ser um mediador/orientador no sentido da construção do conhecimento. Um mediador que irá levantar discussões ligadas aos conceitos sociais e culturalmente apresentados, levantar questões sobre os estilos de vida, sobre as relações de gênero, sobre os conceitos de Saúde e Sexualidade, sempre garantindo a participação de todos e, acima de tudo, sabendo ouvir, muito mais que falar, o que não quer dizer que suas intervenções não sejam fundamentais.

Falar com as famílias foi o nosso primeiro desafio e com o coração aos pulos e cheias de insegurança, fomos em frente. Fizemos reuniões, realizamos dinâmicas que tinham por objetivo demonstrar na prática a necessidade de

colaboração entre as pessoas e no nosso caso, da parceria da escola com a comunidade para um melhor desenvolvimento das crianças que as famílias haviam deixado sob nossos cuidados. Falamos do projeto e dos benefícios de se trabalhar com as crianças as próprias histórias de vida com vistas ao desenvolvimento da auto-estima, percepção crítica do desenvolvimento e formação do cidadão. Explicamos que a escola não era dona da verdade, não sabia tudo, e que queríamos aprender com as famílias o que sabemos que elas têm a nos ensinar. Pedimos às mães que fizessem um desenho de si mesmas, de seu filho e comentassem sobre a escolha do nome da criança.

Acha que conquistamos todas elas para o nosso projeto? Claro que não! Se houvésssemos conquistado, seria uma conquista falsa, pois o processo estava apenas iniciando e não se contava mesmo com resultados imediatos. Algumas mães se mostraram bastante tímidas, outras demonstravam apatia e outras se manifestavam apenas com olhares e sorrisos de aprovação. Mesmo chamadas a dar opiniões, apenas se resumiram a concordar em colaborar com o que fosse necessário, quase como se estivessem lá somente mesmo para concordarem. E no momento do processo em que estávamos como educadoras, também não podíamos ir além do que fomos, é certo que estamos aprendendo.

Enfim, informadas as famílias, começamos a trabalhar com as crianças atividades a partir de seus nomes próprios, seus gostos e desgostos, preferências musicais, brinquedos, amigos, roupas, alimentação. O que dá prazer, o que dá raiva, os sentimentos e os relacionamentos.

Até o início do segundo semestre, eu não havia me dado conta de que muitas vezes estávamos falando sobre **sexualidade**.

Uma luz apareceu no final do túnel, quando no segundo semestre de 2004, que é o meu quinto no PROESF - Unicamp, a disciplina Teoria Pedagógica e Produção de Conhecimento em Saúde e Sexualidade chegou trazendo consigo e para nós - pobres mortais cheias de nós¹ – um baú de reflexões acerca do quanto desconhecemos esses pequenos seres enigmáticos chamados de infantes e que como diria Foucault, queremos domesticar, disciplinar, tornar os corpos dóceis e

¹ Estamos mesmo cheias de “nós”. Daqueles de fechar amarras. Bem fortes.

passíveis de domínio. Reflexões acerca do que tomamos e reproduzimos como comportamentos normais ou não, aceitáveis ou não, civilizados ou não e, sobretudo reflexões sobre o que Freud chamou de “amnésia infantil” ou esquecimento por parte do adulto, de sua própria sexualidade infantil.

A luz no final do túnel não apareceu de imediato, foi precedida de uma escuridão angustiante que me envolveu quando em outra disciplina do PROESF, denominada de **Temas Transversais**, percebemos que também quem trabalhava com Educação infantil teria que abordar temas referentes à sexualidade nos seus projetos.

A escuridão perdurou até que foi possível compreender que **já** trabalhávamos questões relacionadas à sexualidade e nem percebíamos.

Todos nós nos defrontamos, na prática, com questões relativas à saúde e à sexualidade. Nosso estilo de vida, o que comemos, o que sentimos, os cuidados com o nosso corpo, nossas relações com os outros e com o ambiente, nossos afetos e desejos, tudo isto está permanentemente posto na nossa vida pessoal e social e, portanto, tem que ser objeto de nossas preocupações e atenções. A escola é parte integrante desse contexto. E o ser humano aprende em todos os momentos, seja com as experiências de sucesso, seja com os erros e equívocos. As atividades voltadas para os temas de sexualidade devem partir dessas vivências e ir agregando a elas informações oriundas de pesquisas, entrevistas e diversos contatos com profissionais da área de saúde, além de outras possibilidades. Por exemplo, se a situação-problema a ser investigada for **alimentação e sua importância para uma vida saudável**, é fundamental que a investigação comece pelo levantamento dos hábitos alimentares dos alunos, suas preferências e seus pontos de vista sobre este tema. Não é difícil perceber que essa questão, aparentemente ampla, revela traços culturais, situação econômica, influência da mídia, (des)conhecimento dos valores nutricionais dos alimentos, etc. Então, a essa situação-problema irão se “agregando” diversos outros enfoques, como por exemplo a relação da criança com seu próprio corpo, a auto-estima e suas implicações. Tudo que se relaciona com as formas como o indivíduo garante

a sobrevivência do corpo, fatalmente estará ligado, de alguma forma à sua sexualidade.

Ao perceber que na verdade o tema da sexualidade estava atravessando a maioria dos assuntos abordados na sala de aula daqueles pequenos de seis anos, comecei a olhar com mais cuidado, ou melhor, tomar maior cuidado com as minhas intervenções, para que nas nossas rodas de conversa, nos comentários sobre as histórias lidas e/ou músicas cantadas, houvesse um espaço na qual dúvidas, desejos, informações e sugestões pudessem fazer parte das discussões, no qual existisse o respeito aos estilos de vida e às opiniões contrárias, e na qual, sobretudo, fossem levadas em consideração as informações trazidas do âmbito familiar. **A família** é um componente importante na perspectiva de um projeto voltado para a Orientação Sexual, pois ela deve ser informada a respeito do trabalho que se pretende fazer com os alunos e deve ser ouvida com relação às questões, às dúvidas e aos encaminhamentos. É preciso que os professores levem em consideração a educação sexual que os alunos trazem de casa. Muitas vezes, a questão religiosa é um fator que tem impossibilitado a participação da criança numa conversa em que ela perceba elementos ou informações que são proibidos em sua própria casa, ou mesmo questões mal resolvidas entre pais separados, que constituem uma segunda família sobre a qual a criança não pode falar. E o que fazer? Se a todo o tempo falamos de respeito, ele continua valendo para essa questão também. Ou seja, a opinião da família também precisa ser relevante. Também comecei a ter um maior cuidado para não deixar que minhas opiniões e crenças prevalecessem – passassem como verdades incontestáveis - sobre a formação de opinião das crianças.

Não me esqueço da ocasião em que li para as crianças o livro “MAMÃE BOTOU UM OVO” de Babette Cole. Na história, os pais de um casal de crianças dizem a elas que vão contar como são feitos e nascem os meninos e as meninas e em seguida dão explicações absurdas para os fatos. Então os filhos dão risada e dizem que vão explicar através de desenhos, qual é a realidade que todos, inclusive os animaizinhos, já sabem. Os meus aluninhos ficaram profundamente interessados e a maioria queria ver os desenhos dos corpos do homem e da

mulher e não demonstraram pudor. Foi quando eu percebi o Alex², que é um dos garotos mais agitados da classe, e que estava bem na minha frente, desviar o rosto para não ver as figuras, chegando mesmo a tapar o rosto com as mãos. Quando eu perguntei a ele o porquê de não querer ver os desenhos, inclusive os de fetos se desenvolvendo no ventre materno, ele não abriu a boca e nem quis olhar para mim. Não insisti. Continuamos a atividade e as crianças começaram a fazer perguntas sobre o nascimento dos bebês que eram respondidas por outras crianças que já possuíam alguma informação a respeito do assunto. Falaram sobre cesariana, parto normal, amamentação, alimentação do bebê dentro da barriga da mamãe, exames de ultra-som e outros temas relacionados com o desenvolvimento de irmãos menores ou o deles próprios. Temos várias crianças que ganharam irmãozinhos neste ano. Eu interferia apenas quando as crianças não conseguiam encontrar as informações que precisavam. O Alex continuou em silêncio, demonstrando claramente que não queria – ou não devia – tocar nesses assuntos.

Porém, eu decidi que continuaria a tratar daqueles assuntos com naturalidade e, mesmo um pouco inquieta com possíveis reações da família, fui em frente com as demais atividades do tema, que incluíam o registro para ser colocado no livro da vida. Havíamos combinado que no dia seguinte eles desenhariam a mamãe quando estava grávida deles, ou seja, com eles na barriga e também como eles eram ao acabar de nascer. O Alex não foi à aula no dia seguinte. E não por causa da ausência do Alex, mas por outros motivos de quebra de rotina, não fizemos a atividade naquele dia.

Mais um dia chegou e lá estava o Alex na sala de aula, com cara de desespero quando descobriu que iríamos fazer os tais desenhos naquele momento. Apenas sacudiu a cabeça sinalizando que não iria desenhar. As outras crianças começaram a dizer que ele não sabia desenhar. Eu me aproximei e falei com naturalidade que não havia nada de difícil em fazer as ilustrações e que eram como qualquer outro desenho que ele já fez, que todas as famílias iam adorar ter

² Com o objetivo de preservar a identidade das crianças citadas neste relato de experiência, todos os nomes reais foram substituídos por pseudônimos.

de lembrança um desenho retratando a mamãe e o bebê; e também que era para cada um fazer do seu jeito sem se preocupar com os outros. Nesse momento, ele mudou de atitude e fez os desenhos com tranquilidade, junto com mais três amigos em sua mesa e não apresentou mais nenhuma inibição a esse respeito.

]

O que aconteceu? Qual foi a mágica? Nenhuma. Apenas, creio eu, ele conseguiu perceber que, se todas as outras crianças estavam se divertindo com a atividade e a professora – que para ele é autoridade – se mantinha confiante e afetiva, não havia motivo para ficar preocupado. Percebeu que pode ser natural junto com sua turminha e até demonstrou avanços em relação ao desenho do corpo humano. Ele tinha grandes dificuldades em desenhar o corpo humano, fazia-o sempre muito pequeno e faltando partes, o que não ocorreu mais.

Dentro da atividade comentada, percebi com grata surpresa que, apesar de quase todas as crianças terem desenhado a si próprias – ao acabar de nascer – com roupas, em bercinhos e camas; a Jennifer desenhou sua mãe numa sala de parto, na mesa de parto, dando à luz uma criança, com a assistência de médico e enfermeira. Quando ela me mostrou, eu fiquei encantada e ela mais ainda com o meu encantamento. Todos na sala quiseram ver o desenho de perto e o acharam lindo. O Alex também quis ver e não ficou com vergonha.

Dentro do Projeto Identidade ficou impossível não perceber as perguntas que o corpo faz e, se estamos nos dispondo a trabalhar com as crianças os conteúdos significativos para ela, não podemos ignorar tais perguntas e isso me lembra um trecho de uma crônica de Rubem Alves(2001) onde ele diz:

“Quero uma escola que vá mais para trás dos ‘programas’ científica e abstratamente elaborados e impostos. Uma **escola** que compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o **saber** vá nascendo das **perguntas** que **o corpo** faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas **o corpo da criança** que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios”.(grifos meus).³

O corpo vive perguntando sobre as questões de gênero: Por que meninos e meninas são diferentes? Em que meninos e meninas são diferentes e em que são parecidos? Ser menino é melhor que ser menina ou vice-e-versa?

Ao se trabalhar a identidade em formação da criança, é possível **desconstruir** conceitos sobre gênero que a criança traz de casa e da sociedade. Estes conceitos, na maioria das vezes, estão alicerçados em preconceitos e senso comum, como os conceitos de que homem não chora, menina é fraca e delicada, o homem manda e a mulher obedece, homem que é homem não faz serviço de casa e nem cuida de crianças e outros mais.

Quando estávamos na roda da conversa e o assunto sobre as diferenças entre meninos e meninas veio à baila, perguntei às crianças quem sabia o que era ser menino e ser menina. O interessante é que eles respondiam com estereótipos que com certeza todos nós já ouvimos muito:

- _ É o cabelo.
- _ É a roupa.
- _ É o brinco. (e outros acessórios)
- _ É o brinquedo. (bola, carrinho, hominho e armas para os meninos e casinha, boneca, pular corda, brincar de roda para as meninas).
- _ Homem dirige, pilota motos, aviões e helicópteros.

³ “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir” – Rubem Alves, 2001, Papirus Editora, Campinas , SP, Crônica nº 3, p.55.

Conforme as crianças iam colocando suas opiniões, eu ia colocando outras questões como:

_ Eu tenho cabelo curto e sou mulher, Aline tem cabelo curto e é uma menina, alguns meninos e rapazes que conhecemos tem cabelo comprido e não deixam de ser do sexo masculino. Não será outra a diferença?

_ As meninas e os meninos usam roupas muito parecidas como calças compridas, shorts, camisetas, tênis e continuam a ser meninos e meninas. E então?

_ Alguns meninos usam brincos, pulseiras, colares e cintos bem parecidos com aqueles que as meninas também usam. Eles deixam de ser meninos por isso?

E por aí fomos indo, relacionando temas como o do trabalho do homem e da mulher, diversões de homem e de mulher e as crianças foram percebendo que tudo que o homem faz, a mulher também faz se ela quiser. Finalmente eu perguntei se eles sabiam de algo que só a mulher podia fazer, por causa das diferenças de seu corpo e eles, por mais que sugerissem, não demonstravam ter chegado à conclusão de que eu estava falando sobre a maternidade e amamentação. Embora eu tenha percebido que algumas crianças me davam olhares de quem sabia, não tinham coragem de falar, talvez com medo de errar e dos outros rirem deles. Então eu falei. E novamente então eles soltaram a língua. Dispararam a falar sobre os pais que ajudavam a cuidar dos bebês e que podiam dar mamadeira, banho e pegar no colo quando choravam. E não apenas os pais, mas os irmãos maiores, tios e avôs. Ao final da roda da conversa havíamos discutido bastante sobre a colaboração entre homens e mulheres e quando eu fiz a pergunta:_ No que vocês acham que a colaboração entre homens e mulheres pode ser bom para nós? Não consegui esconder a emoção ao ouvir prontamente de uma menininha de seis anos – a Thalia – que isso tudo ajudava no amor e união da família, para a mãe não ficar muito cansada e todos poderem fazer outras coisas juntos e se divertirem. Achei que valeu. Afinal, nesses tempos em que tantas mulheres são agredidas, tanto física quanto psicologicamente; e homens sensíveis, que revelam atributos que outrora só eram permitidos às mulheres, são tratados com preconceito e desconfiança quanto a sua

masculinidade; é infinitamente necessário se tratar das questões de gênero – e relações de poder adjacentes – desde a primeira infância.

Concluindo este relato, digo que nosso projeto ainda está em andamento e torno a lembrar que sabemos ter entrado num caminho sem volta. Que bom! Daqui para diante só podemos ir para frente, pois os benefícios que estamos colhendo ao trabalhar com os temas ligados à **identidade** já se tornaram visíveis. Percebemos que as crianças têm-se relacionado melhor com as diferenças, de todas as espécies, têm-se tratado com maior respeito, têm conversado um pouco mais para resolver conflitos e diminuído a resolução violenta. Percebe-se uma auto-estima mais elevada e a crença em suas capacidades individuais e coletivas para realizar as atividades; a perda de muitas inibições e uma maior distribuição de sorrisos. Hoje, vejo que as crianças estão mais satisfeitas na escola do que no início do ano.

E sobre a necessidade de se trabalhar o tema da sexualidade na escola, como previsto nos PCNs; eu gostaria de lembrar que não se questiona a necessidade urgente de um trabalho preventivo com relação a DSTs, gravidez precoce e indesejada e demais problemas ligados à uma vivência não saudável da sexualidade. Porém, como Figueiró (1998) tão bem colocou; a preocupação da escola em fazer Educação Sexual porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (AIDS e gravidez), possivelmente torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvirtua as energias que poderiam ser redobradas se falássemos da sexualidade de uma forma alegre e descontraída. Embora se saiba que são as *necessidades* que, na prática, têm impulsionado o começar a falar sobre a sexualidade, é preciso assegurar que a força propulsora do trabalho seja o reconhecimento do *direito* e que a principal razão para desenvolvê-la – a educação sexual nas escolas – é porque é um **direito** da criança e do adolescente conhecer sobre **seu corpo** e sobre a sexualidade, com uma **visão positiva** dessas realidades e porque é necessário rever e transformar as formas de relação entre homem e mulher.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas , SP. Papyrus Editora, 2001. Crônica nº 3, p.55.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental(1995). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Convívio Social e Ética; Orientação Sexual e Meio Ambiente.* Brasília. Versão Preliminar.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade e Infância:** a sexualidade como um tema transversal. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna, Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico(1996) *A produção teórica no Brasil sobre Educação Sexual.* **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 98, 50-63.