

# Revista @ambienteeducação

ISSN 1982-8632

Volume 6 • Número 1 jan/jun 2013



**UNICID**  
Universidade  
Cidade de S. Paulo

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

Revista @mbienteeducação. São Paulo:  
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.  
v.6, n.1, jan/jun/2013

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação

CDD 370

## Editorial

Esta edição da Revista Ambiente Educação, publicação semestral online, relativa ao primeiro semestre de 2013, tem como Temática, Processos Formativos: uma compreensão por diferentes olhares. Apresenta artigos que são representações de diferentes olhares teóricos e metodológicos sobre questões de formação de professores. A presença de pesquisadores locais, regionais e internacionais evidencia a necessidade de reconhecimento de buscar compreender por olhares diferentes significados e sentidos da produção do conhecimento no campo dos processos formativos de professores.

Os olhares são direcionados em torno do processo formativo de professores, por eixos temáticos. O eixo das políticas públicas educacionais, o eixo da memória do mobiliário escolar, o eixo da construção de narrativas, o eixo “novo humanismo” emergente da Interdisciplinaridade do Círculo de Eranos, o eixo do sujeito sensível e, o eixo O alcance pedagógico das Ciências Cognitivas.

Na direção das políticas públicas de educação contamos com 3 artigos. Iniciamos com o artigo, Políticas Curriculares em cena: a visão das professoras alfabetizadoras do município de São Paulo sobre as práticas do Programa Ler e Escrever, de Sanny Silva da Rosa, a autora apresenta uma análise e discussão sobre uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever no segundo ano de sua implementação na Prefeitura Municipal de São Paulo. O estudo foi realizado com trinta professoras de escolas pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das regiões sul e leste da capital. Os dados coletados indicam que os saberes profissionais dos professores são pouco considerados tanto pelos formuladores das políticas curriculares quanto pelos próprios atores envolvidos na prática pedagógica. Argumentamos que as tecnologias das políticas de resultados adotadas pelos sistemas de ensino restringem o espaço de autonomia didática dos professores, entendidos como intelectuais do processo ensino-aprendizagem.

No artigo de Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza, as autoras fazem um recorte da política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, analisam os aspectos emergentes das interações gestor - professor – aluno – pais – conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência (s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, e apontam as implicações na formação de professor. Os dados analisados destacam o domínio das instituições que detêm o poder de padrões de normalidade. Tais resultados indicam a necessidade de uma ação organizada da sociedade civil visando pleitear à aplicação das políticas inclusivas em consonância com o próprio discurso.

No artigo, Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: um estudo de caso em Itaguaí, Simone Chaves Dias e Inês Ferreira de Souza Bragança, as autores analisam a formação continuada dos professores no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o governo local implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010; o estudo buscou ainda analisar as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. A análise é baseada na referência teórica que fundamenta a compreensão da formação continuada como um processo que articula trabalho docente, conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor apoiado, fundamentalmente, no movimento permanente de reflexão sobre a prática em diálogo com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Os resultados mostram a potencialidade

da política de formação continuada executadas no município, ratificaram a escola como lócus privilegiado para a formação do professor, mas apontam, ainda, grandes desafios a serem vencidos.

No eixo memória do mobiliário escolar, contamos com o artigo, Moveis Cimo S.A: Notas Iniciais acerca do mobiliário em escolas primárias catarinenses, de Luiza Pinheiro Ferber; Ana Paula de Sousa Kinchescki, Gustavo Rugoni de Sousa, os autores baseados nas noções de cultura material escolar e entendendo as múltiplas possibilidades de leitura que podem ser feitas a partir de um utensílio, apresentam como o objetivo do estudo o de sistematizar informações para proporcionar uma reflexão sobre o objeto de estudo a Fábrica de Móveis CIMO S.A., fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer, na década de 1910, em São Bento do Sul, SC. Analisam um conjunto de fontes que contribuíram para o entendimento acerca da importância destes móveis. A análise é composta por documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, que revelam relações do Estado com esta fábrica. Cabe destacar que as reflexões realizadas neste estudo são resultados de atividades do projeto de pesquisa “OBJETOS DA ESCOLA: Cultura Material da Escola Graduada (1874-1950) – 2ª edição (CNPq/FAPESC/UDESC)”.

No eixo A construção de narrativas na formação de professores, contamos com 3 artigos. O artigo, Ateliê Biográfico: um espaço de formação continuada de professoras de arte, de Rosvita Kolb-Bernardes, a autora apresenta uma análise sobre a disciplina Prática de Ensino de Arte, articulando a prática artística da prática docente de um grupo de professoras da educação básica. Assim, a atividade artística é fonte de reflexão para a docência. O estudo mostra indícios que revelam os caminhos que essas docentes construíram ao longo de suas práticas como educadoras, artistas e pesquisadoras, que leva às seguintes questões: o processo de criação artística alimenta a prática docente? A prática docente influencia o processo de criação do artista-professor?

No artigo, Histórias de vida de um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes, de Valeska Fortes de Oliveira, apresenta uma parte da história de vida do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS, Brasil), a partir do projeto de pesquisa “O grupo como dispositivo de formação de professores”, realizado entre 2007 e 2012, cujo objetivo principal foi investigar se um espaço grupal pode ser pensado como dispositivo na formação de professores. O estudo destaca que é significativo o estudo no contexto de complexidade e de relações efêmeras e líquidas, falar de relações e aprendizagens coletivas parece soar um tanto fora da atualidade dos projetos pessoais e profissionais. Considerando que vivemos em tempos de individualismo e competitividade, postos nas concepções creditadas nos ambientes institucionais, a autora movimenta o debate e o foco nas experiências vividas por pessoas que criaram o grupo, espaço potencial para encontro e desencontro de energias que aumentaram, quando seus corpos biográficos se colocaram, em diferentes momentos e tempos, em contato.

O artigo, Narrativas como variações contínuas, de Josenilda Maués, põe em movimento algumas peças do móvel tabuleiro deleuziano, vistas em suas possibilidades de produção de mapas de intensidades em torno do trabalho investigativo com o que se denomina de pesquisa narrativa no campo educacional. Os argumentos delineados intentam produzir inflexões no interior dessa opção de pesquisa, operando com um deslocamento de abordagens que tratam as narrativas como práticas auto-referentes centradas no sujeito que fala, para o investimento em

uma perspectiva tonalizada por argumentos pós-estruturalistas. O trabalho é impulsionado pelas seguintes indagações: quais condições teórico-metodológicas de possibilidade de revigoração da escrita acadêmica, na pesquisa educacional, podem ser produzidas a partir da movimentação de conceitos deleuzianos vinculados às filosofias da diferença? Sob quais possibilidades epistemológicas e metodológicas esses conceitos podem funcionar como potência criadora de sínteses disjuntivas, em experimentos e composições de escrita acadêmica, no âmbito da pesquisa educacional? Do ponto de vista metodológico o texto assume as feições de um trabalho teórico, de cunho bibliográfico que investe na utilização de alguns conceitos deleuzianos, exercitando operações conceituais e composições práticas. As hastes da inflexão aqui proposta sinalizam para espaços não identitários, não representacionais, não interiorizados para a produção narrativa. Para o exílio do campo da identidade e da semelhança e da razão representativa, apontando para a invenção de narrativas que escapem à reconhecimento e à recodificação do vivido. Movimentos que se façam em relação com um “de-fora”, para além de interioridades biográficas a serem desnudadas.

No eixo, “novo humanismo” emergente da Interdisciplinaridade do Círculo de Eranos, apresentamos o artigo, Jung e o Tempo de Eranos: do sentido espiritual e pedagógico do Círculo de Eranos, os autores Alberto Filipe Araújo e Horst Bergmeier, tratam a respeito da perspectiva da história das ideias, no primeiro momento, possibilitando o conhecimento da natureza e a importância interdisciplinar do Círculo de Eranos (*Eranoskreis*) nos estudos da simbólica tradicional, da imaginação e do imaginário. No segundo momento, a figura de Carl Gustav Jung (1875-1961) e o seu contributo na constituição, afirmação e irradiação do Círculo de Eranos desde 1933 até 1951. Os dois momentos do artigo possibilitam a reflexão sobre a contribuição para a base de um novo humanismo, à missão do Círculo de Eranos e não propriamente apresentar e discutir as temáticas das catorze conferências que proferiu ao longo da sua participação nas sessões de Eranos. No terceiro momento, os autores assinalam o “novo humanismo” que parece emergir da aventura interdisciplinar do *Eranoskreis*.

No eixo sujeito sensível, contamos com o artigo, O sujeito formador Sensível: rumo ao enriquecimento de uma qualidade de interação no ato de formar, a autora Catarina Santos, apresenta a dinâmica de uma investigação de doutorado que teve como objetivo identificar, junto de formadores universitários, a influência da abordagem do Sensível no ato de formar. Através de um processo compreensivo e interpretativo, a autora esclarece em quê e de que maneira a experiência subjetiva e singular vivenciada de um corpo Sensível enriquece a qualidade de interação no ato de formar, de acordo com os seus resultados de investigação.

Para finalizar, o eixo O alcance pedagógico das Ciências Cognitivas, o artigo Ciências Cognitivas, Pedagogia e Educação, de Potiguara Acácio Pereira, trata de uma abordagem sobre o alcance das Ciências Cognitivas para as teorias pedagógicas, conseqüentemente, sobre a Educação. O artigo trata da conceituação de Ciência Cognitiva, construída historicamente, e a relação com a Neurociência, a Filosofia e a Filosofia da Mente, descreve-se o desenvolvimento do cérebro e o seu alcance pedagógico.

A Resenha, de Maria da Conceição Passeggi, a respeito da obra Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto [Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet], de Christine Delory-Momberger, é uma abordagem sobre os princípios fundantes e as filiações de uma jovem ciência: a pesquisa biográfica em Educação, considerada até, o início dos anos 2000, como uma terra incognita para pesquisa e a universidade francesas. Nesses últimos anos, o esforço de Christine Delory-Momberger concentra-se em fundamentar e consolidar a pesquisa biográfica como campo disciplinar.

O conjunto de artigos e a resenha mostram que o contexto em que os processos formativos são construídos se estruturam em diferentes saberes e fazeres, não se realizam em territórios neutros de sentido e valor e se permite reconhecer as formações de professores produzidas por um conjunto de significações como resultados de interações com diferentes olhares.

Esperamos com a valiosa produção dos pesquisadores aqui apresentados contribuir com o acesso aos diferentes aparatos teóricos e metodológicos sobre a melhoria de processos formativos de sujeitos na contemporaneidade.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

*Editora*

**Reitor**

Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral

*Coordenação do Programa de Mestrado em Educação*

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ecleide Cunico Furlanette

**Editora**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarete May Berkenbrok-Rosito

**Coeditores**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Celia Maria Haas

Revista @ambienteeducação  
Volume 6, n° 1, jan/jun 2013  
Área temática: Processos Formativos: uma  
compreensão por diferentes olhares

**CONSELHO EDITORIAL**

Célia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo  
Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo  
Edileine Vieira Machado - Universidade Cidade de São Paulo  
Júlio Gomes Almeida - Universidade Cidade de São Paulo  
Margarete May Berkenbrok-Rosito - Universidade Cidade de São Paulo.  
Potiguara Acácio Pereira - Universidade Cidade de São Paulo

**CONSELHO CIENTÍFICO**

Ana Alcídia de Araújo Moraes – Universidade Federal do Amazonas – Brasil  
Diana Elvira Soto Arango – Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia  
Angela Maria Martins – Universidade Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas  
Fátima Elisabeth Denari – Universidade Federal de São Carlos – Brasil  
Iduina Edite Mont’Alverne Braun Chaves – Universidade Federal Fluminense – Brasil  
Jair Militão da Silva – Universidade Cidade São Paulo – Brasil  
João Gualberto de Carvalho Meneses – Universidade Cidade São Paulo – Brasil  
José Luiz Mazzaro – Ministério da Educação/MEC – Brasil  
José Armando Valente – UNICAMP e PUC/SP – Brasil  
Josenilda Maria Maués da Silva – Universidade Federal do Pará – Brasil  
Leda Dantas – Universidade Federal de Pernambuco – Brasil  
Lourdes Marcelino Machado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil  
Lúcia Maria Vaz Peres – Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Luís Cláudio Dallier Saldanha – Universidade Federal de São Carlos – Brasil  
Marcos Ferreira Santos – Universidade São Paulo/FEUSP – Brasil  
Maria Cândida Moraes – Universidade Católica de Brasília – Brasil  
Maria da Conceição Passeggi – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil  
Maria do Céu Neves Roldão – Universidade do Minho – Portugal  
Marie-Christine Josso – Universidade de Genebra – Suíça  
Marilda Aparecida Behrens – Pontifícia Universidade Católica-PR/ Brasil.  
Sandra Zákia Sousa. – Universidade de São Paulo - Leste.  
Saturnino de la Torre – Universidad de Barcelona – Espanha  
Sylvia Helena Souza da Silva Batista – Universidade Federal de São Paulo – Brasil  
Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC/SP – Brasil

**COORDENAÇÃO:**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarete May Berkenbrok-Rosito

**PARECERISTAS:**

Prof. Dr. Julio Gomes Almeida  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ecleide Furlanetto  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Vaz Peres;  
Prof. Dr. Marcos Ferreira-Santos.  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Celia Maria Haas

**NORMALIZAÇÃO E REVISÃO**

Mary Arlete Payão Pela  
Claudia Martins  
Edevanete de Jesus Oliveira

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Vinícius Antonio Zanetti Garcia  
viniazg@hotmail.com

**REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS**

Antônio de Siqueira e Silva  
professorsiqueira123@gmail.com

## Sumário/Contents

Políticas curriculares em cena: a visão das professoras alfabetizadoras do município de São Paulo sobre as práticas do programa ler e escrever. <i>Curricular policy enactments: the literacy teachers' views of São Paulo city on the practices of the Read and Write Program</i> Sanny Silva da Rosa.....	9
A política de educação inclusiva no Brasil no momento de sua implantação: análise psicopedagógica de práticas institucionais <i>Inclusive education policy in Brazil at the time of his deployment: pedagogical analysis of institutional practices</i> Ada Augusta Celestino Bezerra, Maria Auxiliadora Aragão de Souza .....	17
Móveis CIMO S.A: Notas iniciais acerca do mobiliário em escolas primárias catarinenses <i>Móveis CIMO S.A: Initial notes on Catarinense's furniture in primary schools.</i> Luiza Pinheiro Ferber, Ana Paula de Souza Kincheski, Gustavo Rugoni de Sousa .....	44
Políticas públicas de formação continuada de professores: um estudo de caso em Itaguai <i>Public policy of continuing education teachers: a case study in Itaguai</i> Simone Chaves Dias, Inês Ferreira de Souza Bragança .....	54
O ateliê biográfico: um espaço de formação continuada de professoras de arte <i>The biographic atelier: a room for continuous formation of art teachers</i> Rosvita Kolb-Bernardes .....	65
Histórias de vida e um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes <i>Life History and a research group: reframing process of teachers formation</i> Valeska Fortes de Oliveira .....	73
Inflexões deleuzianas para o tabuleiro da investigação educacional: narrativas como variações contínuas <i>Deulezian reflections for the game board of educational investigation: narratives as continuous variations.</i> Josenilda Maués.....	84
Jung e o tempo de Eranos. Do sentido espiritual e pedagógico do Círculo de Eranos <i>Jung and the time of Eranos. On the spiritual and pedagogical meaning of the Eranos Circle</i> Alberto Filipe Araújo, Horst Bergmeier .....	94
O sujeito formador Sensível: rumo ao enriquecimento de uma qualidade de interação no ato de formar <i>The subject Sensitive professor: towards the enrichment of quality in interaction during the act of forming</i> Catarina Santos .....	113
Ciências cognitivas, pedagogia e educação <i>Cognitive sciences, pedagogy and education</i> Potiguara Acácio Pereira .....	124
<b>RESENHA</b>	
DELORY-MOMBERGER, Christine. <i>Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto</i> . Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p. Maria da Conceição Passeggi .....	133
Normas para publicação: .....	136

# **POLÍTICAS CURRICULARES EM CENA: A VISÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO SOBRE AS PRÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER.**

## **CURRICULAR POLICY ENACTMENTS: THE LITERACY TEACHERS' VIEWS OF SÃO PAULO CITY ON THE PRACTICES OF THE READ AND WRITE PROGRAM**

Sanny Silva da Rosa  
*ssdarosa@uol.com.br*

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 9-16, jan/jun,  
2013.

### **RESUMO**

O artigo apresenta e discute uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever no segundo ano de sua implementação na Prefeitura Municipal de São Paulo. O objetivo do estudo foi conhecer a percepção dos educadores sobre as metas estabelecidas pelo programa, a eficiência da gestão pedagógica do projeto e o valor didático dos materiais de apoio do professor. O estudo foi realizado com trinta professoras de escolas pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das regiões sul e leste da capital. O objetivo central deste artigo é discutir o lugar ocupado pelos docentes no processo de conversão das políticas em práticas no contexto escolar. Os dados coletados indicam que os saberes profissionais dos professores são pouco considerados tanto pelos formuladores das políticas curriculares quanto pelos próprios atores envolvidos na prática pedagógica. Argumentamos que as tecnologias das políticas de resultados adotadas pelos sistemas de ensino restringem o espaço de autonomia didática dos professores, entendidos como intelectuais do processo ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diretrizes Curriculares • Alfabetização • Prática docente • Autonomia Docente • Programa Ler e Escrever.

### **ABSTRACT**

The paper presents and discusses the outcomes of a research conducted with primary school teachers participants of the “Read and Write” literacy program, during its second year of implementation in the city of São Paulo. The study main objective was to grasp the educators’ perceptions concerning to the targets set by Municipal Secretary of Education, the efficiency of the project pedagogical management and the didactical value of the instructional materials designed for teaching. The study was conducted in thirty schools belonged to seven Education Coordination Offices of the southern and eastern regions of the city. The purpose of this article is to discuss the role played by teachers on the process of converting policies into actions in the school context. The collected data indicates that teachers professional knowledge are rarely considered both by the curricular policy makers and the actual actors involved. We argue that the policy technologies adopted constrain the educators didactic autonomy as intellectuals of the teaching-learning process.

**KEYWORDS:** Curriculum Guidelines • Teaching Practice • Teaching Autonomy • Program to read and write



Assiste-se atualmente no Brasil crescente mobilização dos sistemas de ensino de estados e municípios com o propósito de apresentar indicadores de melhoria de desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. É possível afirmar que a cultura da avaliação, instituída com maior visibilidade a partir dos anos 1990, já foi absorvida em grande parte pelos educadores e pelas escolas, cujas práticas cotidianas são fortemente movidas pela urgência de atender as demandas dos órgãos centrais dos sistemas em busca de melhores resultados de alunos e professores. A prioridade, diagnosticada em quase todo o território nacional, tem sido a alfabetização, visto que grande parte das fragilidades identificadas em etapas mais avançadas da escolarização decorre de problemas no domínio da leitura e escrita.

Com este espírito, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME/SP) lançou, no início do ano de 2006, o Programa Ler e Escrever Prioridade na escola Municipal. O programa foi concebido e organizado com base em estudos diagnósticos que revelaram que cerca de 10 mil alunos da rede (12% do total) eram repetentes ao final do Ciclo I (SME/DOT, 2006). Para a primeira etapa do Programa Ler e Escrever, que abrange todo o ensino fundamental, foram estabelecidas as metas de alfabetizar 85% das crianças ao final do primeiro ano e 100% ao final do segundo. Com efeito, para atingi-las, uma série de ações foram desencadeadas no cotidiano escolar que se refletem nas concepções, no trabalho e nas práticas docentes.

Este artigo apresenta e discute dados de pesquisa realizada com professores alfabetizadores participantes do Projeto TOF (Toda Força ao 1º Ano), no segundo ano da implantação do Programa. Tratando-se de uma proposta curricular prescrita de alfabetização, como foi examinado em outro trabalho (ROSA, 2010) interessa particularmente conhecer a percepção

dos professores a respeito do projeto e sobre o lugar ocupado por eles no processo de *encenação* desta política no contexto escolar. O argumento central deste trabalho é que tais efeitos se refletem no espaço de *autonomia* didática do professor que, por princípio, aqui é entendido como *intelectual* do processo ensino-aprendizagem. A apresentação desses conceitos e o diálogo com os autores de referência são preliminares indispensáveis a este debate.

## ENCENAÇÃO DAS POLÍTICAS: BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

A expressão “encenação das políticas” refere-se ao que o pesquisador inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores têm chamado de *policy enactments* para definir o objeto de pesquisas recentemente realizadas no Reino Unido. Partindo do pressuposto de que políticas educacionais não dizem exatamente “o que” fazer, mas criam circunstâncias e metas que circunscrevem e limitam as alternativas de ação das escolas e dos educadores, os autores argumentam que converter políticas em práticas é um processo criativo complexo e sofisticado mas, ao mesmo tempo, bastante restritivo (BALL, 2005, BALL, 2008, BRAUNA *et al.*, 2011).

A complexidade desse processo se deve ao fato de que as políticas são e estão *codificadas* numa série de textos e documentos legais que, ao chegarem às escolas, são *decodificadas* e *interpretadas* das maneiras mais diversas, a depender da história, da cultura e também das condições concretas e dos recursos materiais de cada instituição. Ademais, a tradução e interpretação dos documentos e orientações pedagógicas são atividades que passam, necessariamente, pela leitura subjetiva de cada um dos atores envolvidos, razão pela qual entende-se que políticas são “encenadas” e não simplesmente *implementadas*. Esse esforço teórico, de acordo com os autores, também requer que os “atores” sejam vistos, a



um só tempo, como *agentes e sujeitos submetidos* a este processo de “encenação”. (BALL, 2005, BALL, 2008, BRAUNA *et al.*, 2011).

Merece registro que a opção de traduzir a expressão *policy enactments* por “encenação das políticas” resultou de uma cuidadosa leitura dos textos originais, ainda não traduzidos para o português. O termo “*enactment*” aparece no dicionário (COLLINS e WHITLAM, 1993) literalmente como “decreto” ou “promulgação” (de uma lei). No entanto, nos contextos em que é a expressão é utilizada, associa-se particularmente ao trabalho implicado no processo de leitura, interpretação e, sobretudo, de *tradução em ato* das orientações codificadas nos textos legais. Nesse sentido, a ideia central nela contida se aproxima do trabalho realizado pelo ator ao colocar “em cena” (ou em ato) uma peça teatral, fazendo-a “funcionar materialmente, isto é, transformando-a em ação, começando a agir como se fosse o personagem” (KUSNET, 1975).

Segundo Kusnet, “o bom ator ‘vive o papel’ e, com isso, chega a nos fazer acreditar na realidade da existência do personagem, ao passo que o mau representa.” (KUSNET, 1975, p.5). Esta especial habilidade pressupõe, no mundo do teatro, o que se chama de convencimento ou *fé cênica*, isto é, “o estado psicofísico que nos possibilita a aceitação espontânea de uma situação e de objetivos alheios como se fossem nossos” (*Ibid.*, p.11). Similarmente, no campo da educação, as reformas educacionais orientadas pelos valores, princípios e urgências da ‘economia do conhecimento’ (*knowledge economy*) (BALL, 2008) e das políticas com foco em resultados pressupõem o convencimento e a ‘colaboração’ dos educadores para que eles coloquem em ato – tendo a escola como cenário e a sala de aula como palco – os projetos e propostas que lhes chegam às mãos como *scripts* que devem ‘representar’.

Mas, enquanto o ator age “*como se*” fosse o personagem, guardando certo distanciamento crítico com o texto dramático que se propõe a interpretar, o professor tem lutado contra si mesmo e com seus saberes, premido a atender às demandas e aos critérios externos de aferição da ‘qualidade’ de seu trabalho. Na busca de aprovação pelo seu desempenho, medido por indicadores estatísticos, operam-se transformações na identidade dos professores, nas relações que estabelecem com seus pares na escola e em sua própria subjetividade. No dizer de Contreras (2002, p.228), “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la.”

Nesta mesma linha de raciocínio, Ball afirma que as reformas não mudam apenas o que fazemos, mas “aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’ (2005, p.546). Esse fenômeno se manifesta no que Morley (2003, *apud* BALL, 2005) denominou de *ventriloquismo*, isto é, na substituição do discurso próprio por um novo léxico: o da linguagem oficial. Semelhante à representação inautêntica do mau ator, as falas dos educadores mimetizam, como caricaturas, o discurso vigente. Tal estado de coisas resulta da operação combinada de três ‘tecnologias políticas’ adotadas pelas reformas pautadas pelos princípios da “economia do conhecimento”: a *forma de mercado*; o *gerencialismo* e a *performatividade* (BALL, 2008). De acordo com o autor, *performatividade e gerencialismo* são tecnologias que se complementam, pois ao ‘gerente’ (gestor) compete exercer formas de controle e monitoramento da “performance” dos professores, chamados a “prestar contas” sistemáticas pelos seus resultados. Desta forma, a *responsabilização (accountability)* dos professores pela qualidade do ensino constitui-se em outro ingrediente (ideológico) desse modelo



de gestão movido pelas noções de competitividade, eficiência e produtividade.

A lógica da abordagem tecnocrática e instrumental das reformas posiciona os educadores como ‘técnicos especializados’ na execução de metodologias de ensino, o que tem contribuído, na visão de Henry Giroux (1997, p.158) para a “proletarização do trabalho docente” e, conseqüentemente, para a redução da autonomia dos professores. “Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado de pacotes curriculares ‘à prova de professor’ (APPLE, 2001, GIROUX, 1977). Como contraponto crítico e de resistência ideológica a essa tendência, Giroux aponta a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, a fim de pensar o professor como ‘intelectual crítico transformador’ (*Ibid.*, p. 163).

A questão da autonomia docente, materializada na autonomia didática no espaço da sala de aula é, por isso mesmo, central a este debate. Os efeitos homogeneizantes de políticas prescritivas sobre a forma como os professores percebem, concebem e se relacionam com as ‘verdades’ disseminadas pelo discurso oficial são preocupantes, como se verá, a seguir, por meio de alguns dados coletados nesta pesquisa.

### AS PRÁTICAS DO PROGRAMA LER E ESCREVER NA VISÃO DOS PROFESSORES

Para alcançar a meta de alfabetizar 85% das crianças ao final do primeiro ano e 100% ao final do segundo, a SME/SP definiu um conjunto de ações estratégicas para a implementação do Programa Ler e Escrever nas escolas, dentre as quais se destacam: a) a formação continuada de coordenadores pedagógicos (CPs) no âmbito das Coordenadorias de Ensino; b) a produção de material de apoio à formação de professores realizada nos horários

de trabalho coletivo nas escolas pelos CPs, além de guias de orientação didática para o trabalho docente em sala de aula; c) avaliação e monitoramento dos resultados, pelas equipes gestoras, tendo como referência as expectativas de aprendizagem definidas para cada bimestre; d) a contratação de estudantes estagiários de Pedagogia e Letras para auxiliar os professores em sala de aula.

Os “guias” do Projeto TOF – (Toda Força ao 1º Ano) são apresentados como material “aliado” do trabalho dos professores para “facilitar seu planejamento (...) incorporar novas atividades” e “permitir um novo olhar perante as práticas pedagógicas” (SÃO PAULO, 2006). Esse material, de abordagem construtivista, contém detalhado programa de atividades e orientações didáticas relacionadas às expectativas de aprendizagem que organizam a rotina diária de sala de aula, cujos resultados são monitorados por meio de avaliações bimestrais (ou *sondagens*) supervisionadas pelos coordenadores pedagógicos.

É possível reconhecer, nessa arquitetura curricular, as “tecnologias políticas” descritas por Ball (2008) utilizadas para ‘gerenciar’ a ‘performance’ dos docentes tendo em vista as expectativas definidas para todo o sistema. Os dados apresentados neste tópico referem-se à visão de trinta professoras (100% mulheres) de escolas pertencentes a sete Coordenadorias de Ensino das seguintes regiões da capital paulista: Ipiranga, Itaquera, Guaianases, Penha, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Examinamos aqui três dimensões do Programa que afetam diretamente o trabalho que realizam em sala de aula. São eles: as metas de desempenho estabelecidas pela SME/SP; a gestão pedagógica do Projeto TOF; e os materiais de apoio didático ao professor.

Em entrevistas semiestruturadas, perguntamos às professoras se



consideravam realistas as metas estabelecidas pela Secretaria. A análise das respostas apontou para existência de três posicionamentos distintos em relação a essa política: aqueles que manifestam total aderência; os que expressam rejeição a ela; e os que revelam posturas mais críticas, ponderando sobre os fatores intervenientes nos resultados esperados. Os dois primeiros grupos representam juntos um terço das respostas que oscilam entre o elogio ingênuo e certo ceticismo pessimista, mas conservador. Selecionamos alguns depoimentos que ilustram tais posicionamentos:

[sim, são realistas porque] na nossa escola as professoras se empenharam na proposta, acreditaram e conseguiram o resultado desejado (...) O projeto Toda Força ao 1º.ano deu suporte para os professores durante o ano que receberam um guia para o planejamento das aulas e também contaram com um estagiário auxiliar. (Coordenadoria do Ipiranga)

Não, devido ao grande número de alunos em sala de aula, imaturidade de alguns alunos, falta de compromisso de algumas famílias. (Coordenadoria do Ipiranga)

Não a realidade escolar é outra, temos muita inclusão, muitos bolivianos e muitos desafios sociais para enfrentar. (Coordenadoria de Itaquera)

Entretanto, a grande maioria das professoras (67%) manifestou visão “crítica” em relação às metas do projeto, ponderando sobre a complexidade dos aspectos intervenientes no seu trabalho. Este grupo revela clara percepção do conflito existente entre as políticas de inclusão e a política de metas da SME/ SP:

Para o primeiro ano, as metas são realistas, possíveis e necessárias. Para o segundo não são tão realistas, tendo em vista a inclusão, nem sempre os alunos com necessidades especiais se alfabetizam até o final do segundo ano. Quase sempre é necessário mais tempo o que torna impossível alcan-

çar a meta de cem por cento. (Coordenadoria do Ipiranga)

Em relação aos 85% é uma meta realista para um grupo de alunos “regulares”, ou seja, tirando desta meta os casos de inclusão, que estão sendo considerados nesta estatística. Os 100% do 2º ano teoricamente é viável, mas na prática é uma meta ambiciosa. (Coordenadoria de São Mateus)

85% é uma meta possível de ser atingida no 1º ano, 100%, considero muito difícil: ao professor, cabe, dentro da sala, lidar com as dificuldades, em relação aos alunos, que não se restringem apenas a administração do conteúdo. (Coordenadoria de Itaquera)

O posicionamento destas professoras demonstra, de um lado, disposição e empenho em responder às expectativas do sistema, reconhecendo-as como ‘necessárias’. De outro, aponta para alguns fatores que escapam ao controle e independem da mera ‘boa vontade’ ou ‘comprometimento’ dos professores. O discurso de ‘responsabilização docente’, aliás, parece já ter sido incorporado por parte significativa dos educadores, evidenciando o clima de ‘competitividade’ presente nas escolas no contexto de tais políticas de resultado. Assim, quando indagadas sobre a gestão pedagógica do projeto, parte significativa das professoras (40%) identifica a intensificação do acompanhamento do trabalho de sala de aula pelos CPs como um aspecto positivo do Projeto. Algumas respostas revelam certo enaltecimento idílico desse ‘entrosamento’ e a responsabilização de seus pares quando isso não acontece:

Existe um *perfeito* entrosamento entre ambos [professores e coordenação]. A troca de informação é feita no horário coletivo. (Coordenadoria do Ipiranga, *grifo meu*)

A coordenadora apoia o nosso trabalho, nos traz sugestões além da nossa formação (...) A Articulação é *magnífica*. (Coordenadoria da Penha, *grifo meu*)

Em minha opinião *só existem aspec-*



*tos positivos* [sobre o Projeto]. A articulação é real tornando professores e coordenadores unidos para o sucesso das metas estabelecidas. (Coordenadoria da Penha, *grifo meu*)

A coordenadora não consegue fazer com que alguns professores aceitem a nova proposta. A maioria dos professores não participam (*sic*) do horário coletivo. A articulação fica meio prejudicada, pois nem todos os professores fazem a formação do TOF. (Coordenadoria da Penha)

(...) o que esta faltando (*sic*) é a falta de comprometimento profissional, existe ainda professores que embora estejam engajados no projeto, não levam a sério e continuam atuando como se nada estivesse acontecendo. (Coordenadoria do Ipiranga).

Entretanto, a maioria dos docentes (57%) identifica, com aguçado senso crítico, certas limitações da gestão pedagógica estruturada pelos órgãos centrais do sistema e seus efeitos sobre o trabalho do professor:

(...) Deixa a desejar. Não há tanta articulação. As informações chegam muito tarde aos professores. (Coordenadoria do São Mateus)

Normalmente o que os coordenadores passam são atividades de cunho burocrático, como o preenchimento de planilhas, levantamento de dados que são cobrados nas reuniões de formação que eles participam e alguns textos teóricos. (Coordenadoria de Itaquera)

Os professores trabalham em equipe (...) O projeto leva os alunos à escrita espontânea, mas não garante tratamento especializado para crianças com necessidades especiais e os professores são tratados como máquinas. Na escola, a coordenadora pedagógica faz tudo para atingirmos a meta. (Coordenadoria do Ipiranga)

A leitura atenta desses depoimentos aponta para as fragilidades da gestão 'pedagógica' do projeto cujo principal pilar, de acordo com as ações estratégicas da SME/SP, passa pela

formação dos coordenadores como 'multiplicadores' da proposta do Projeto TOF. Parte significativa dos entrevistados avalia que essa formação deveria ser feita diretamente com os professores, sugerindo que a atuação dos CPs acaba por ficar reduzida a aspectos burocráticos relacionados ao monitoramento dos resultados. Dado que esta é a percepção da maioria dos professores, é plausível inferir que a 'formação' dos docentes fica restrita à aplicação das atividades 'sugeridas' nos guias de orientação didática distribuído em todas as escolas da rede. Assim, quando indagadas sobre estes materiais e "guias", as professoras foram praticamente unânimes em reconhecer sua utilidade para o trabalho de sala de aula, referindo-se a eles como "excelentes", "muito bons", "fáceis de entender".

Os materiais servem como referenciais e são importantes pois ajudam a *organizar a rotina* e esclarecerem pontos importantes para o professor pois, além do *conteúdo* oferece sugestão de *tratamento didático* específico. (Coordenadoria de Itaquera, *grifos meus*)

Este depoimento, representativo da percepção de quase todas as entrevistadas, é importante indicador do grau de interferência do projeto sobre a autonomia didática dos professores, seja na organização da rotina de trabalho, na seleção dos conteúdos e no seu tratamento didático. Merece registro que apenas uma professora criticou os materiais do Projeto TOF, classificando-os como "manuais" que não substituem a "arte" de ensinar:

O guia de orientação não contempla a realidade local, portanto fica muito a desejar. O TOF é mais uma coisa imposta de cima para baixo e não passa de seguir um manual, que não é melhor que outros manuais. Alfabetizar e letrar os alunos é uma arte. (Coordenadoria do Ipiranga)

O depoimento desta professora capta exatamente o que afirmam os



pesquisadores brasileiros sobre estudo semelhante: “o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem, ao fim e ao cabo, o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar”. (HY-POLITO *et al.*, 2009).

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, procurou-se apresentar a percepção das professoras alfabetizadoras sobre o Projeto TOF e discutir o lugar por elas ocupado como parte do processo de *encenação* desta política no contexto escolar. Para tanto, foram analisadas três dimensões que afetam diretamente o trabalho que realizam em sala de aula: as metas do Programa; a gestão pedagógica e os materiais de apoio didático ao professor.

Os dados coletados nas entrevistas indicam que, embora parte significativa dos professores tenha clareza dos limites e possibilidades da ‘proposta’ curricular da SME/SP, de um modo geral parecem ‘encená-la’ menos como *agentes* e mais como *sujeitos* a ela *submetidos*. Em parte porque parcela considerável dos professores mimetiza o discurso oficial, reproduzindo em discurso e em ato a lógica performática e competitiva de uma política curricular de ‘resultados’. Em parte porque, mesmo entre os seus críticos, parece prevalecer a abordagem instrumental do Programa na medida em que os “guias” de orientação dos professores cumprem a função de padronizar o trabalho de sala de aula em termos dos conteúdos pedagógicos e seus respectivos formatos didáticos.

Em trabalho anterior Rosa (2010), apresentamos o perfil destas professoras-alfabetizadoras participantes do Projeto. Vale registro que de 70% tinham mais de 40 anos; 60% trabalhavam há pelo menos cinco anos na mesma escola e 45% contavam com

mais de 20 anos de experiência de sala de aula, o que confirma que o sistema municipal de ensino paulista conta com profissionais maduras e experientes. Por isso mesmo o que pensam e o que fazem merece ser ouvido e levado em consideração posto que, como afirma Contreras:

(...) são os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. (CONTRERAS, 2002, p. 128)

Contudo, como salienta o autor, não se trata apenas de uma impossibilidade, mas da convicção de que “somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas” (CONTRERAS, 2002, p.129-130). Mas é preciso lembrar que a autonomia de que falamos diz respeito à categoria de ‘intelectual transformador’ a que se refere Giroux e que pressupõe a articulação entre as dimensões pedagógica e política *da e na* prática docente (1997, p.163).

O que parece preocupante no cenário das atuais políticas e reformas curriculares com foco exclusivo em ‘indicadores de desempenho’ não é tanto o caráter prescritivo de suas orientações didáticas – as quais, no limite, os professores têm o poder de transgredir - mas o poder de que parecem dispor para ‘silenciar’ as vozes dissonantes dos discursos hegemônicos instituídos. Ao dar visibilidade ao que pensam os professores da rede municipal de ensino de São Paulo, esperamos ter contribuído para colocar ‘em cena’ a dimensão intelectual de seu trabalho docente.



## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Educação e poder: Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&nrm=iso). Acesso em: 26 fev. 2012

BALL, S. J. *The education debate*: London: Policy Press, 2008.

BRAUNA, A., BALLA, S. J., MAGUIRE, M. Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* v. 32, n. 4, p. 581-583, 2011. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601554>. Acesso em: 15 fev. 2012

COLLINS, H., WHITLAM, J. *Collins Gem portuguese dictionary*: Collins Gem, 1993.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem: Porto Alegre: Artmed, 1977.

HYPOLITO, Á. M., VIEIRA, J. S., PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012

KUSNET, E. *Ator e método*: Rio de Janeiro: Serviço Nacional de teatro, MEC, 1975.

ROSA, S. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>. Acesso em: 26 fev. 2012

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador: orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental, 2006. Disponível em: [http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno\\_GuiaPlanejamento-ProfessorAlfabetizador\\_Orientacoes\\_para\\_Planejamento\\_e\\_Avaliacao\\_CicloI\\_v1.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/Tof/TofPrimeiroAno_GuiaPlanejamento-ProfessorAlfabetizador_Orientacoes_para_Planejamento_e_Avaliacao_CicloI_v1.pdf). Acesso em: 15 fev 2010

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL NO MOMENTO DE SUA IMPLANTAÇÃO: ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DE PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

## INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN BRAZIL AT THE TIME OF HIS DEPLOYMENT: PEDAGOGICAL ANALYSIS OF INSTITUTIONAL PRACTICES

Ada Augusta Celestino Bezerra<sup>1</sup>  
adaaugustaeduc@gmail.com

Maria Auxiliadora Aragão de Souza<sup>2</sup>  
auxiliadora.souza@bol.com.br

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 17-43, jan/jun,  
2013.

17

A política de  
educação inclusiva  
no Brasil no  
momento de sua  
implantação: análise  
psicopedagógica  
de práticas  
institucionais

Bezerra AAC  
Souza MAA

### RESUMO

O artigo aborda a política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, sob a égide da exclusão. O recorte da investigação alcança aspectos emergentes das interações gestor-professor-aluno-pais-conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência(s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, com suas implicações na formação de professor. Nas instituições identifica a convivência de estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos, com marco teórico fundado em Freud (1995), Amaral (1994) e Goffman (1988). Conclui denunciando a manipulação, o domínio das instituições que detêm o poder com padrões de normalidade e indicando a necessidade da ação organizada da sociedade civil para retomar o controle dessas práticas, cobrando a aplicação das políticas inclusivas, radicalizando seus próprios discursos. Trata da condição humana, da luta concreta pela superação da cultura do sofrimento em favor da felicidade de cada pessoa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial • Educação inclusiva • Estigmas • Mecanismos de defesa • Preconceitos.

### ABSTRACT

The article discusses the public policy of inclusive education implemented in Brazil in recent years, under the aegis of exclusion. The clipping of the investigation reaches emerging aspects of interactions manager - teacher - student - parents - knowledge focusing on basic education of persons with disability(ies) in institutions of Special Education and Inclusive Education, public and private, in the period from 2002 to 2004, with implications for teacher training. In institutions it identifies the coexistence of stigmas, prejudices and defense mechanisms, with a theoretical framework founded on Freud (1995, Amaral (1994) and Goffman (1988). It concludes denouncing the manipulation, the domain of institutions that hold power with normal standards and indicating the need for organized civil society action to regain control of these practices, demanding the implementation of inclusive policies, radicalizing his own speeches. This is the human condition, the concrete struggle for overcoming the culture of suffering in favor of happiness of every person.

**KEY WORDS:** Special education • Inclusive education • Stigmata • Defense mechanisms • Prejudices

1 Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal, 2012). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/Unit/CNPq) e Coordenadora Institucional do Projeto TRANSEJA do Observatório de Educação da Unit/CAPES/INEP. Integrante do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado de Sergipe (FORPEB) e do Fórum Estadual de Educação de Sergipe, pela ANFOPE.

2 Psicóloga pela Universidade Federal de Sergipe, professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Pós-graduada em Psicanálise pela UFS e em Psicologia Social pelo Centro Universitário de João Pessoa-PB, pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPGFOP/PPED/Unit/CNPq.



## INTRODUÇÃO

A temática abordada é a política pública de educação inclusiva, nos anos iniciais de sua implantação pelo Estado Brasileiro, mantidas as relações sociais instaladas sob a égide da exclusão. O recorte da investigação alcança aspectos emergentes das interações gestor-professor-aluno-pais-conhecimento com foco na educação básica de pessoas com deficiência(s), em instituições de Educação Especial e de Educação Inclusiva, públicas e particulares, no período de 2002 a 2004, em Aracaju – SE. Situamo-nos aqui no espaço intraescolar por considerá-lo *locus* privilegiado na busca de indicadores da efetividade dessa política pública. Trata-se de resultados de investigação levada a cabo pelo GPGFOP/UNIT/CNPq.

O norte da investigação é a crença na função social da escola que, embora reproduza concepções vigentes, é capaz de, pela mediação dos profissionais da educação, contribuir para a transformação social. Trata-se de pesquisa de campo, de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em instituições educacionais que atuam na educação básica de pessoas com deficiência(s), setor que, contraditoriamente, gerava muita polêmica e resistência em relação à inclusão.

O objetivo é caracterizar como as instituições educacionais viabilizam ou inviabilizam a política de inclusão através de relações de convivência entre alunos com e sem deficiência(s) e de que forma gestores, professores e pais interagem e vivenciam a segregação e/ou a inclusão. Após revisão da literatura, observações e entrevistas que realizamos entre 2002 a 2004, reconstruímos categorias de análise como: estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção), que emergem como resistência nas relações interpessoais das pessoas ditas “normais” em relação às pessoas com deficiência(s). O marco teórico da

investigação está centrado nessas três categorias, considerado o funcionamento da mente humana, o contexto sócio-histórico de como se estruturou a história da educação especial no Brasil e a política inclusiva.

Direcionamos o olhar para as instituições e respectivos processos de formação humana, aprofundando-o para alcançar os mecanismos psíquicos dos sujeitos da pesquisa (educandos, professores, gestores e pais de alunos). Justificamos o foco nas instituições por serem elas que acionam e controlam o indivíduo em sociedade, determinando-o, delimitando-o, incluindo-o ou excluindo-o, razão pela qual optamos por uma amostra de escolas com propostas segregativas e/ou inclusivas em relação à educação de pessoas com deficiência(s), em Aracaju, uma das capitais do Nordeste do país que tem estado na vanguarda do movimento inclusivo.

Em cada instituição foram entrevistados e/ou observados alunos com e sem deficiência(s), diretores, professores e pais de alunos, o que desvelou denúncias, o controle que aciona as regras, normas e valores de condutas, na sua maioria estereotipadas a partir de preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa. A tese que defendemos é que somos todos pessoas muito especiais e que a substantiva política de inclusão educacional haverá de contemplar todos os cidadãos, penetrar em todas as salas de aulas e alcançar cada criança, pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto e idoso, com a ampla e eficaz socialização da cultura, independentemente das diferenças que assinalam a própria condição humana e daquelas impostas pelo modo concreto de produção da existência dos sujeitos.

Fundamentamo-nos metodologicamente na concepção dialética da sociedade e de suas instituições para tentar decifrar a segregação e a inclusão escolar, desnudando a estrutura oculta das instituições educacionais



e, dessa forma, construir um conhecimento que já se inicie pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. Nosso pressuposto é o de que a realidade social dessas instituições é fruto da ação humana inserida numa totalidade concreta, em contínuo movimento, marcada por contradições. A análise desenvolvida caracteriza-se como referente a objetos de estudo do tipo microestrutural: salas de aulas, alunos, seus pais, professores e gestores, com suas práticas e representações, no âmbito de contextos específicos de ações institucionais.

Com essa inspiração, durante os anos de 2002 a 2004, identificamos concepções pedagógicas dos educadores (sujeitos da pesquisa), integrantes da amostra de estudo – constituída de sete (7) instituições de Aracaju - SE (públicas, filantrópicas e particulares da localidade) – e analisamos suas práticas e representações, buscando identificar possíveis repercussões na formação sociocultural e humana dos alunos com deficiência(s). Tentamos inferir, a partir das evidências constatadas, sobre o grau de atuação do inconsciente, dos mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção) que emergem nas interações cotidianas dessas pessoas, dos estigmas e preconceitos de pais e professores, em relação às pessoas com deficiência(s), de modo a caracterizar os respectivos cotidianos escolares nessas instituições.

Embora sem efetuar uma meso-abordagem às instituições, temos por premissa que a raiz do elevado grau de exclusão no sistema educacional que se propõe a fazer a educação inclusiva, no âmbito das práticas institucionais, encontra-se na própria sociedade de classes, da qual o principal avalista é o Estado. Como reflexo dessa realidade nas instituições educacionais, constatamos que aí se confrontam forças do progresso humano e forças conservadoras, o que evidencia a relevância deste estudo. Tratamos aqui

da política de educação inclusiva assumida pelo governo brasileiro e da defesa concreta da educação como direito humano de todo cidadão, processo de socialização/apropriação da cultura, desenvolvimento e humanização pessoal e social.

A trajetória da segregação à inclusão, dos anos finais de 1980 até os dias atuais, tem sido marcada pela ebulição da luta mais ampla pela cidadania, contemplando a preocupação com a diversidade, a partir da questão das pessoas com deficiência(s). Nesse sentido, registra-se um número acentuado de iniciativas públicas e privadas, juntamente com o surgimento e consolidação do movimento de inclusão, defendido por alguns teóricos como o processo que facilita o desenvolvimento das pessoas com deficiência(s) bem como daquelas ditas “normais”. Verificamos na pesquisa empírica que, na prática institucional, há uma explícita resistência dos agentes educativos ao processo de inclusão e uma persistência da segregação, tradicionalmente arraigada na cultura da educação especial.

Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência(s) foram tratadas como seres deficitários; viviam marginalizadas, excluídas do meio social. Aos poucos, passaram a ser incluídas, embora ainda seja evidente na contemporaneidade o preconceito da sociedade, como ratifica Souza (2000). Apesar da pujante exclusão social nas décadas de 1980 e 1990, a revisão da literatura elucida que nesse período a sociedade foi, gradativamente, modificando-se, para aceitar as pessoas com deficiência(s), possibilitando o meio favorável para o desenvolvimento de suas potencialidades. A partir daí, emergiram as propostas de inclusão, limitadas, de início, à dicotomia deficientes versus normais, ensejando uma estruturação de aprendizagem cognitiva e emocional superior aos que se encontram nas escolas especiais (segregativas), uma vez que as pesso-



as com deficiência(s) que estão nesse processo segregativo pouco ou quase nada se têm modificado na direção da sua amplitude humana e cidadã, o que é confirmado por Mantoan (1998).

Falamos das escolas especiais que têm, na prática, a proposta de adaptação do aluno com deficiência(s) para inseri-lo no meio e acabam por enfatizar suas incapacidades. Não percebem o potencial que ele possui para desenvolver-se, estigmatizando-o, conduzindo-o a um nível de simples adestramento das funções psicomotoras. A Psicologia já demonstrou que toda criança necessita, além da estimulação do ambiente familiar, de uma escola que estimule suas capacidades latentes. Para que isso ocorra é imprescindível que o ambiente escolar lhe proporcione oportunidades de trocas significativas e desafios crescentes, conforme demonstra Vygotsky (1993), com a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os educadores abordados revelaram-se angustiados e insatisfeitos no que se refere ao trato com a diversidade, com o diferente. Alguns desconhecem ou estão pouco atentos à atuação do inconsciente e dos mecanismos de defesa que emergem nas interações cotidianas, assim como em relação aos estigmas e preconceitos. São aspectos a considerar nos cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como na educação básica.

É evidente a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, vista ainda no período delimitado, por muitos educadores, como um processo de adaptação dos alunos à escola, à sociedade, sem uma perspectiva de adequá-las aos alunos. Aqueles que não se adaptam ao sistema vigente acabam conduzidos a meios segregados. A história revela que hoje temos um grupo crescente de educadores que reivindica melhoria das instituições educacionais, sob novas bases. O mundo contemporâneo espera das escolas sua reestruturação para receber

e atender às necessidades de todos os alunos, sem rótulos, uma vez que esses educadores acabam por discriminar socialmente, negar o desenvolvimento das habilidades e o usufruto dos direitos para a efetuação da cidadania.

Os procedimentos metodológicos utilizados para investigar as práticas institucionais de vivência segregativa e/ou inclusiva, com foco em sujeitos com deficiência(s), a partir das relações interpessoais com pessoas ditas “normais” bem como pontuar as resistências que emergem nos respectivos contextos, levaram-nos à seguinte categorização na análise dos dados: Estigma, Preconceito e Mecanismos de Defesa (Negação, Superproteção e Projeção). Tais procedimentos configuram nossa abordagem como qualitativa, conforme elucida Goldenberg (1999).

Nessa perspectiva, enfatizamos o cotidiano escolar para a análise dos efeitos segregativos e inclusivos, entendendo o cotidiano como um espaço em que se veicula a transmissão de valores e ideologias que emergem nas interações e contradições das relações sociais em que se estrutura a escola, sendo um *locus* onde também se faz a história dos sujeitos e das instituições, com suas contradições (ANDRÉ, 1994). A entrevista semiestruturada foi o instrumento de captação e análise de representações, por sua flexibilidade para que se estabeleçam as interações do entrevistador com os sujeitos, com as devidas adaptações.

O método etnográfico, com seus pressupostos, foi a inspiração metodológica, razão pela qual, ao lado das entrevistas, desenvolvemos observações nas diferentes instituições abordadas, com a anuência prévia de todas as direções e docentes, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos, também, por observações diretas e registros cursivos diante da especificidade do nosso objeto de estudo, os quais nos permitiram contato direto com as práticas e perspectivas dos su-



jeitos envolvidos na pesquisa e facilitaram a análise dos dados no confronto entre a linguagem falada verbal e a linguagem não verbal, confirmando-se o descrito por Lüdke e André (1996).

A abordagem aos pais dos alunos com deficiência(s) realizou-se mediante o relato das experiências, o que nos permitiu a descoberta das suas expectativas da segregação e/ou da inclusão. Pela própria natureza da pesquisa, recolhemos também depoimentos de alunos com e sem deficiência(s). Através das entrevistas, ouvimos alguns alunos com deficiência(s): como eles vivenciam e percebem a sua realidade. Aos alunos ditos “normais” indagamos sobre seus contatos com as pessoas com deficiência(s). Ambos os tipos de aluno aqui destacados foram também observados em suas relações com os colegas, com os professores; as observações diretas ocorreram nas instituições de vivência segregativa e naquelas de vivência dita inclusiva, considerando-se a análise de cada contexto socioeducacional em que estão inseridos. Comunhamos com Lüdke e André (1996), ao lembrar que a análise não deve ficar restrita ao dito e explícito no material recolhido, desvelando-se também as dimensões contraditórias dos pontos omitidos.

A população abordada foi constituída por trinta e seis (36) sujeitos, assim estratificada: diretores de instituições, professores, alunos com deficiência e seus pais e alunos sem de-

ficiências, que segue caracterizada no Quadro 01 e nas especificações descritivas. Tanto as instituições quanto os sujeitos abordados tiveram sua identificação preservada, sendo atribuídos códigos numéricos para as primeiras e códigos alfabéticos para as pessoas, respeitando-as através do anonimato.

Como demonstra o Quadro 01, nosso universo constituiu-se de 7 instituições, nas quais entrevistamos um total de 6 diretores acerca de como trabalham com os alunos com deficiência(s) e quais as expectativas em relação a eles. Paralelamente, com seu consentimento explícito, observamos como cada instituição propõe o espaço para a educação (projeto pedagógico em curso). Algumas instituições (3 e 4) foram mais resistentes à permissão das entrevistas; após longa explanação do nosso trabalho e de sua importância social e pedagógica, foram concedidas as entrevistas pelas respectivas direções. A Instituição 3 não permitiu as entrevistas com os alunos e determinou um professor para ser entrevistado. A Instituição 4 selecionou os professores e os alunos a serem ouvidos.

Foram 12 os professores entrevistados, também com sua explícita anuência, dentre os quais 3 trabalham com o processo da vivência segregativa e 9 com o ensino inclusivo. A seleção dos professores ocorreu de acordo com a série dos alunos com deficiência(s)

**QUADRO 01** - *População Abordada/Natureza das Instituições/Funções dos Sujeitos*

Natureza Da Instituição	Nº de instituições	Sujeitos abordados				
		Segundo a natureza	Diretores	Professores	Pais de alunos c/ deficiência(s)	Alunos c/ deficiência(s)
Filantrópica Segregativa	02	02	01	04	03	-
Pública Segregativa e Inclusiva	02	02	04	02	02	-
Privadas Inclusivas	03	02	07	02	04	01
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>06</b>	<b>12</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>01</b>

FONTE: Pesquisa de Campo (2002 -2004).



entrevistados. Dessa forma, entrevistamos o aluno e o professor que o acompanhava no seu desenvolvimento pedagógico. Durante as entrevistas com os professores, buscamos averiguar suas dificuldades e como vivenciam o processo educacional em relação às pessoas com deficiência(s). De início, alguns pareciam receosos, mas no decorrer das entrevistas tranquilizaram-se.

Nesse processo de abordagem via entrevistas 8 mães foram ouvidas, dentre as quais duas tinham filhos com deficiência(s) matriculados na Instituição 1; duas na Instituição 5; duas na 6 e duas na 7. Durante essas entrevistas, ouvimos a experiência dos pais em relação ao fato de terem um filho com deficiência(s), dentro de todo o contexto proposto da pesquisa e como estabelecem suas relações com

seus filhos. A população abordada contemplou sujeitos de diferentes camadas sociais: classe alta, média e baixa. Surgiram dificuldades em encontrar os pais com a disposição necessária para as entrevistas. No entanto, aqueles que se dispuseram fizeram-no de forma satisfatória.

Ainda foram entrevistados e observados 9 alunos de ambos os sexos, com deficiência(s), entre crianças e adolescentes de 10 a 19 anos de idade, cursando séries variadas de 2<sup>a</sup>; 5<sup>a</sup>; 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> (Nesse período, ainda não estava instituído o Ensino Fundamental de nove anos). A princípio, procuramos uniformizar a amostra em termos das séries cursadas pelos alunos; contudo, algumas instituições não permitiram entrevistas com os alunos (como foi o caso da instituição 3) e outras ainda determinavam o aluno que seria en-

**QUADRO 02** - *Instituições/Categorias de Análise*

Instituições educacionais	Categorias de análise				
	Estigma	Mecanismos de defesa			Preconceito
		Projeção	Negação	Superproteção	
Instituição 1 Filantrópica Segregativa	X	X	X	X	X
Instituição 2 Pública Estadual Segregativa	X	Não registrado	X	Não registrado	X
Instituição 3 Privada Proposta Inclusiva	X	X	X	Não registrado	X
Instituição 4 Privada Proposta Inclusiva	X	X	X	X	X
Instituição 5 Privada Proposta Inclusiva	Não registrado	X	Não registrado	X	X
Instituição 6 Pública Estadual Proposta Segregativa e Inclusiva	X	X	X	Não registrado	X
Instituição 7 Filantrópica Proposta Segregativa	Não registrado	Não registrado	X	X	X

FONTE: Sujeitos Abordados na Pesquisa (2002/2004).



trevistado, a exemplo da instituição 4. Conseguimos, em contextos inclusivos, entrevistar apenas um aluno sem deficiência(s). As entrevistas foram realizadas através de conversas informais durante o recreio, das quais todos os alunos queriam participar. Somando-se a essas entrevistas, tivemos também as observações, que foram feitas nos contatos informais e na sala de aula.

## OS ACHADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A partir do Quadro 2 passamos a indicar evidências e implicações do estigma, dos mecanismos de defesa (projeção, negação e superproteção) e do preconceito, com sua configuração nos diferentes sujeitos da população estudada, esboçando inferências sem a pretensão de generalizar, mas de apresentar subsídios a educadores e interessados na política de inclusão educacional, com foco na situação de alunos com deficiência(s), educados no seio de propostas segregativas e/ou inclusivas.

O Quadro 2 revela a realidade contraditória da problemática estudada. Todas as 5 categorias de análise foram registradas em duas instituições (1 e 4), a primeira de natureza filantrópica, com proposta segregativa e a segunda, da rede privada, com proposta inclusiva, respectivamente. As instituições que tiveram menos registros dessas categorias (2, 5 e 7) integram as redes pública estadual, privada e filantrópica de ensino, respectivamente, sendo que a instituição 5 desenvolve uma proposta pedagógica inclusiva. Nas demais instituições (3 e 6) as categorias incidem em blocos de 4 das 5 reconstruídas.

Sua leitura na vertical elucida ser o preconceito a categoria que marcou presença em todas as instituições abordadas (100%), independentemente da rede de subordinação administrativa e do tipo de proposta educacional (segre-

gativa ou inclusiva). É a análise qualitativa apurada que permitirá identificar o segmento e o modelo pedagógico, que manifestaram maior carga de preconceitos, até para reorientar as políticas e/ou estratégias. Esse dado revela o peso dos preconceitos incorporados ao longo dos anos em relação às pessoas com deficiência(s) – endemoniados, doentes, loucos, incômodos cristãos, incapazes, vidas não dignas etc. –, cristalizados e repassados de geração para geração, na evolução de paradigmas nessa área: desde a segregação, avançando parcialmente pela via da integração e aproximando-se hoje da inclusão.

A categoria menos registrada foi a superproteção, mecanismo de defesa que se concentrou nos depoimentos de pais de alunos com deficiência(s), alcançando 57,1% das instituições. Em nenhum caso percebemos a superproteção nas direções ou no corpo docente. O mecanismo de defesa da negação incidiu em 85,7% das instituições. As demais categorias, o estigma e o mecanismo de defesa da projeção, registraram-se em 71,4% das instituições abordadas. Essa carga de incidência das categorias estudadas nas práticas e representações dos agentes educacionais já é um forte indicativo do grau de desafio que a política de inclusão enfrenta. Esse é seu pano de fundo! Esse é, talvez, um dos maiores desafios das políticas públicas na área da educação inclusiva, algumas delas definidas sobre preconceitos.

Seguem, por instituição, recortes de falas e registros de observações, intercaladas por inferências preliminares que ajudam a compreender como se implantou a inclusão educacional nesta sociedade excludente, em meio aos estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos impregnados na cultura institucional através de seus agentes, que, na prática e nas representações dos sujeitos, estão imbricadas mutuamente.



## INSTITUIÇÃO 1 - FILANTRÓPICA SEGREGATIVA

Se aqui melhorasse, para ele poder melhorar... Porque aqui falta muita coisa. (...) venho três dias na semana (ordem da instituição). (...) As crianças ficam na maioria do tempo paradas. E tem que estimular o tempo todo a criança, e muita gente aqui parece que não tem noção. (Mãe X)

A Mãe X, ainda que consciente da necessidade de estimular melhor o filho na aprendizagem escolar, esconde uma culpa sob o preconceito, sendo emergente a superproteção: não lhe permite que conviva com os vizinhos e a comunidade, conduzindo-o a um confinamento em casa, como se assim pudesse também esconder a sua própria “falha”, desse modo desvitalizando o protegido, como demonstra Amaral (1994).

A minha maior dificuldade é que os alunos aprendam (...). Essa é a minha ansiedade (...). Os trabalhos de arte que eles irão expor são belíssimos. (...) Meu pensamento é que eles têm dificuldades, o que eles aprendem hoje, amanhã já não lembram (...). (Prof. K)

O Prof. K demonstra sua angústia ao enfrentar a dificuldade de conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência(s), com a clareza de que essa condução lhe é negada (a ele). Trata-se do mecanismo psíquico de defesa: projeção. O professor, não suportando a angústia, transfere-lhes a responsabilidade, afirmando que são alunos que têm dificuldades e, portanto, não aprendem. Ora, se os alunos com deficiência(s) têm uma produção de “trabalhos belíssimos”, é porque há um acúmulo de conhecimento que se concretiza na confecção das atividades escolares, e, se há essa produção, é porque, logicamente, existe uma continuidade de aprendizagem.

Somente sob essa perspectiva, torna-se justificável a aceitação das

pessoas com deficiência(s): desde que estas exerçam “coisas extraordinárias”. Goffman (1988) afirma tratar-se de um requisito para aceitá-las: demonstrar genialidade:

(...) seus menores atos, ele sente, podem ser avaliados como sinais de capacidades notáveis e extraordinárias (...). Ao mesmo tempo, erros menores ou enganos incidentais podem, sente ele, ser interpretados como uma expressão direta de seu atributo diferencial estigmatizado. (p. 24)

A negação como mecanismo de defesa emerge na atitude de pretensa isenção da responsabilidade dos profissionais da educação e pais que, desse modo, justificam-se diante das suas próprias faltas depositando-as nas pessoas com deficiência(s):

(...) Começou a estudar logo cedo (...). Ela pinta, (...). Mas, não tem capacidade para ler, não fala. Agora é que ela está soltando a voz, mas não fala com os colegas. Eu acho que ela não vai trabalhar. Ela não assina o nome. (Mãe B)

É visível o sofrimento da mãe, mesclado de culpa e vergonha, encobrindo sua não aceitação do fato de ter uma filha diferente, especial. Parece optar por um comportamento de autopunição, que emerge em forma de culpa e de vergonha: quer esconder a filha do mundo, justificando a necessidade de proteção. Surge, assim, uma proteção mórbida, em que o protegido passa a ser anulado do mundo, como um ser sem vida própria. Amaral (1994) esclarece que uma das formas de se utilizar a negação é através do abandono, e este “não se caracteriza necessariamente por uma forma literal, podendo ocorrer pelo simples não investimento – seja de amor, de dedicação, de tempo (...)” (p. 22)

A gente gostaria que entrassem aqui mais novos, logo cedo. Eles entram já numa certa idade, aí fica mais difícil. (...) Tem as salas de alfabetização e as oficinas com aqueles alunos que têm mais capacidades, direcionando-o

para o mercado de trabalho. Alguns alunos foram para uma determinada empresa, que chamaremos de empresa A, trabalharam três meses e não houve um treinamento; e a empresa A devolveu esses alunos (...). (Direção W)

Nessa fala, percebemos o descrédito por parte não só da citada Empresa A, mas também, da instituição 1, cujo discurso de sua direção enfatiza o objetivo de direcionar para o mercado de trabalho, não havendo, contudo, apoio nem incentivo de sua parte nesse sentido.

Como pedir do empregador e aos colegas de trabalho que olhem de forma menos tendenciosa para o deficiente, se desde crianças acostumaram-se com a ideia de segregação? Não foi seu colega de banco escolar, como pode ser seu de bancada de trabalho? Como pode ser seu empregado? (AMARAL, 1994, p. 43)

E assim, o aluno discriminado, por não conseguir inserir-se no mercado de trabalho, volta para a instituição, concretizando e fortalecendo, ainda mais, o estereótipo de incapaz para si, para a família, a comunidade escolar e toda a sociedade.

## **INSTITUIÇÃO 2: PÚBLICA ESTADUAL SEGREGATIVA**

A escola vai entrar e vai dar suporte desde a estimulação precoce que a educação já faz, até a vida dele adulta. Nosso papel é: a escola está com dificuldades para lidar com essa criança, nós precisamos encontrar um canal para que a escola possa trabalhar com ela. O objetivo não é tirar ela da escola, o objetivo é que ela continue no espaço dela. Acho que o ensino segregativo não deu grandes retornos (...). Mas, o que aconteceu com as nossas classes especiais? Eram cuidadoras de alunos! Na verdade eu achava que o aluno não avançava porque era deficiente mental, então vamos cuidar dele! A criança hoje está chegando à instituição cada vez mais cedo que é a nossa proposta, se está instalado um defeito primário, nós iremos fazer de

tudo para não se instalar um defeito secundário. Trabalhamos de forma flexível com as escolas, nós existimos para dar suporte, sem impor, mas sim para sermos facilitadores na aprendizagem desse aluno, esse é o nosso papel. Nosso papel é: a escola está com dificuldades para lidar com essa criança, nós precisamos encontrar um canal para que a escola possa trabalhar com eles. O objetivo não é tirar da escola, mas que ele continue no espaço dele. Só uma testagem é que poderia aprofundar que o menino tinha uma deficiência mental. Eu poderia até levantar hipótese, mas eu precisava comprovar. Escola especial para pessoas com alto nível de comprometimento, classe especial para aquelas crianças que necessitam de um apoio específico. (Direção D)

Perguntamo-nos: o que está sendo proporcionado ao aluno com deficiência(s)? Um espaço só para os iguais, alunos com deficiência (s), virem todos os dias? Nele, faz-se de conta que se ensina algo... A Diretora acaba reconhecendo esse limite das propostas segregativas, embora persista nessa prática. Os teóricos dessa área afirmam que o aluno com deficiência(s) precisa ser orientado, estimulado no seu potencial e não ser visto como “coitadinho”, razão pela qual os educadores não se podem transformar em “meros cuidadores” de alunos deficientes, tratados como seres incapazes de pensar e de agir, o que só dificulta o desenvolvimento da sua autonomia. Evidencia-se a política da avestruz que enterra a cabeça na areia para não enxergar; para não mudar; para permanecer na mesmice e no faz de conta que se faz algo pelas pessoas com deficiência(s), espelhada na segregação como antítese da integração (AMARAL, 1994).

A fala da Direção D é contraditória em relação ao seu próprio discurso. Na anterior, fez referência a um “defeito primário” que a criança já traz, necessitando salvá-la de um outro defeito, que seria o “defeito secundário”, como se a criança com deficiência(s) fosse um objeto que chega à escola





com essa marca defeituosa: um estigma. Na segunda fala, defende o processo facilitador para a aprendizagem da criança. Entendemos que é preciso respeitar a criança em toda a sua integridade e apoiá-la verdadeiramente no seu processo de aprendizagem, uma vez que para sermos facilitadores da aprendizagem do aluno, faz-se necessário ouvi-lo na sua vivência do dia a dia, onde ele responde ao ser estimulado, onde está o seu desejo de aprender. Nesse sentido, Goffman (1998) afirma:

(...) os padrões que ele incorporou da sociedade maior tornam-no intimamente suscetível ao que os outros vêem como seu defeito, levando-o inevitavelmente, mesmo que em alguns poucos momentos, a concordar que, na verdade ele ficou abaixo do que realmente deveria ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando um indivíduo percebe que um de seus próprios atributos é impuro (...) (p. 17)

O preconceito na instituição 2 é encontrado na preocupação exagerada com o rótulo da triagem (testagem), que fica e é divulgado para toda a escola. Dessa forma demonstra a direção não levar em consideração o dia a dia do aluno, os seus interesses, de modo a estimulá-lo no desenvolvimento do seu potencial, dando-lhe suporte nas suas limitações. A instituição está presa aos preconceitos já estabelecidos e estruturados há muito tempo e ainda não suporta ouvir o que as pessoas com deficiência (s) têm a nos dizer, e aprender com elas, respeitando suas individualidade e limitações. Falta-lhe a sensibilidade de perceber o seu potencial e trabalhar na sua atualização. Amaral (1994) revela que falta:

a coragem de olhar de frente para a diferença, a deficiência; a possibilidade de conviver com a des-semelhança; a não cobrança de adequação a moldes pré-estabelecidos seja de normalização, heroicidade ou vitimização; a existência da alternativa do deficiente ser uma pessoa comum, malgrado a especificidade das limitações im-

postas pela deficiência; o resgate da potência, sem que seja super ou infra-equacionada, como na onipotência ou impotência. O oferecimento de oportunidades (e de sua fruição) de ter aparência, aprendizagem e desempenho compatíveis com as possibilidades reais; o favorecimento de acesso a múltiplas experiências. (p. 45)

Entendemos que a inclusão não se faz com meio termo: incluímos ou não. Quando a direção defende “Escola Especial” para pessoas com alto nível de comprometimento, já admite a exclusão. Verificamos que não há sinais de uma política voltada para a proposta inclusiva, que se poderia instalar progressivamente, mas pouco envolvimento dessa instituição com a temática e clara resistência ao desafio da inclusão. Diante dessa realidade indagamo-nos sobre o papel do Estado (poder público) na inclusão educacional... Continuando a segregar? Fazendo de conta que inclui? Pedagogicamente a inclusão estrutura-se em uma vivência efetivamente plural e democrática, criando a possibilidade do respeito ao desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, com e sem deficiência(s), pressuposto oposto ao comodismo (“zona de conforto”).

Assim é que, incontáveis vezes, para contornar o trabalhoso recorrem-se a facilitações: é trabalhoso lidar com uma criança diferente em sala de aula? - classe especial é solução. É trabalhoso rever estratégias didáticas massificantes? - classe especial é solução. É trabalhoso lidar simultaneamente com alunos perfeitos e imperfeitos? - classe especial é solução... Escola especial? - Solução melhor ainda, guetos ambos”. (AMARAL; 1994:49)

Com Amaral (1994), percebemos claros sinais de que a educação do aluno com deficiência(s) nesse contexto não ultrapassa o limiar do controle de corpos, do faz de conta que ensinamos, do faz de conta que educamos e desenvolvemos, configurando-se como resistência à proposta inclusiva. Com



Goffman (1988) comungamos que tamanha resistência decorre do fato de que o estigmatizado não é considerado completamente humano, representando sempre uma ameaça.

### INSTITUIÇÃO 3 – PRIVADA, DE PROPOSTA INCLUSIVA

Tem uma criança especial que está desde cedo na escola e ele está completamente adaptada, se chegar um de inclusão nessa turma, dá para aceitar, aí vai depender da criança. O preconceito, a gente trabalha isso muito bem, porque não é uma escola tão grande, e a criança não fica solta. A nossa inclusão é uma inclusão de fato, ou seja, a criança é recebida com o apoio médico, familiar e a capacitação profissional nossa. Ela vai sair com o certificado, porque ele conseguiu se alfabetizar. Uma inclusão de fato que ela vai se inserir em sala de aula é claro que ela tem um olhar especial de como vai ser avaliada, aonde ela deve chegar, aonde pode chegar, tudo isso vai depender do diagnóstico dessa criança (...). (Direção U)

É confuso seu conceito de vivência inclusiva, o que se evidencia, sem dúvida, em suas práticas. Quando exemplifica fala de uma criança “completamente adaptada” que vivencia o processo inclusivo, o faz de modo esdrúxulo: não é a criança que se deve adaptar à escola, e sim, a escola que se deve adaptar a cada aluno, com sua especificidade. A direção projeta na criança a capacidade de se adaptar à escola ou não, isentando a instituição e seus agentes de toda e qualquer responsabilidade. Enquanto isso, a inclusão reclamada por Mantoan (1998) para a educação do futuro propõe a modificação da escola para receber a todos e a cada um.

Encontra-se nessa fala a negação, o descrédito que a Instituição 3 deposita nos alunos com deficiência(s) que irão sair com o certificado, apenas por terem conseguido ser alfabetizados, independentemente do seu letramento. Seria o máximo que eles podem

conseguir? E seu direito à educação de qualidade como pessoas cidadãs? Trata-se de verdadeiro paradoxo em uma instituição que se propõe a desenvolver a inclusão. Os alunos com deficiência(s) não necessitam somente ser alfabetizados; antes de tudo necessitam ser respeitados em seus direitos, no exercício da cidadania, no desenvolvimento das suas potencialidades, experiências e construção de conhecimentos, levadas em consideração as diferenças. Necessitam ter seu direito humano à educação assegurado.

Por um lado diz não ter problemas quanto ao relacionamento de crianças ditas normais com aquelas com deficiência(s); em seguida, relata ter problemas entre alunos novos sem deficiência(s) e alunos com deficiência(s). Nossa experiência permite-nos esperar que se a relação com os alunos já inseridos não tem problema, qualquer aluno que chegue a esse ambiente tende a relacionar-se da forma como já está estabelecida; quando as relações já são confusas ou conflituosas a tendência é que os novatos venham também a desenvolver confrontos.

(...) Mas é uma escola em que estão inseridas até as crianças ditas normais, assim, não têm problemas: brincam, convivem com essas diferenças que é muito saudável. Tenho problemas com alunos novos, que estranham a Síndrome de Down, demoram a se ajustar, recusam, tem medo, dizem: ele não fala direito, ele baba. A inclusão é tão bem feita, que eu até me orgulho em falar isso, que parece uma escola para crianças especiais. (Direção U)

A verdade que emerge desse dito é que na Instituição 3, embora estejam inseridas no mesmo ambiente pessoas com e sem deficiência(s), não há um trabalho de comunhão entre esses alunos e a segregação ocorre claramente. Constatamos isso na observação direta: o isolamento de um aluno com deficiência(s), sem qualquer acompa-



nhamento durante a aula, deixando de ser estimulado no desenvolvimento do seu potencial, da sua aprendizagem.

Nesse contexto de contradições, o professor da instituição 3 confessa sua impossibilidade de atuar na inclusão:

(...) tem que ser um profissional entendido nessa área (...). Eu não sou especialista da área, eu nunca estudei, nunca passou pela minha cabeça trabalhar com os especiais (...). Eu corro dessas crianças não por preconceito, eu corro por querer ajudar e não saber como. (...) Mas, eu não tenho vontade de trabalhar com essas crianças. Eu não tenho nenhum preparo (...), tem que ver a criança independente do problema que ela tenha. Se você tenta chegar na criança, vê a necessidade dela, o que é que ela quer, o que ela tem para lhe dizer, o que é importante para ela (...). Eles sabem quando estão 'mangando', rejeitando, é quando eles começam a ficar agressivos. Porém, quando se sentem apoiados, eles começam a ultrapassar os limites pelos incentivos, elogios. (Prof. T)

#### INSTITUIÇÃO 4 - PRIVADA DE PROPOSTA INCLUSIVA

As expectativas em relação aos alunos com deficiência(s) são as mais altas e mais profundas. Buscamos a formação crítica, da opinião crítica, da criatividade, da autonomia do pensamento, com bases humanistas. Há fichas individualizadas, onde constam tarefas que eles já fazem e tarefas que eles são desafiados a alcançar, comportamentos do que queremos. O nível de concentração dele é muito baixo, em relação ao da turma, ele não consegue mesmo. (...) A gente acredita no processo interacionista de Vygotsky em que você não é imbecilizado, ao contrário, você prepara um grupo de alunos para interagir, desafiar, acolher crianças que são alunos que estão à margem do convívio social. Os pais dos alunos normais têm ciúmes, acham que a escola olha demais para os alunos especiais. Porém, percebe esse ganho (...) existe o preconceito disfarçado... O grupo sem ele presente era preparado, apresen-

tando a esse grupo características do novo colega, tem um monitor para ajudar a fazer a pasta, quem vai ficar na informática. Brincadeiras de mau-gosto, já tem no grupo pessoas para barrar, para proteger, para nos contar. No segundo ano, temos dois alunos. O grupo vai se preparar para o vestibular e, nesse caso, os dois alunos estão se preparando para capacitação profissional. (...) Um, tem uma deficiência mental, e o outro menino poderia dizer assim, só que é leve. (...) Não há, um movimento das escolas direcionado para o mercado de trabalho (...). (Direção H)

Essa direção, ao falar da sua prática no dia a dia com os alunos, apresenta indícios da teoria comportamentalista, baseada no controle através do condicionamento, em que o sujeito é reforçado ou punido para chegar ao comportamento desejado; no caso o comportamento desejado é o da escola e não o do aluno, que não desenvolveu a sua capacidade crítica e a autonomia do pensamento. Estigmatiza o aluno com deficiência(s) dizendo que ele não consegue e não mostra qualquer alternativa de reversão do problema. Pelo mecanismo de defesa-projeção, transfere para os pais o preconceito que não consegue admitir nela mesma. Cabe à instituição escola, em sua prática social, alcançar também os pais na contínua reconstrução da proposta pedagógica; uma escola inclusiva requer um trabalho junto a todos os pais, mostrando-lhes os ganhos bilaterais da convivência e da interação das pessoas com e sem deficiência(s). Todos crescem, no processo inclusivo e aprendem a lidar com as diferenças, superando os preconceitos.

Também se fazem presentes em sua fala flagrantes de violência simbólica, quando se diz superprotetora do aluno com deficiência(s). Em princípio, estaria a indicar que o aluno com deficiência(s) é superprotegido. A escola realiza reuniões na ausência desse aluno, com os outros colegas, para falar sobre ele, o que só aumenta



a distância entre os colegas com e sem deficiência(s). Mais uma vez constatamos que o aluno com deficiência(s) é tratado como imbecil, sendo objeto de uma proteção exagerada, calcada em preconceitos: é como se esse aluno com deficiência (s) fosse incapaz de agir, de pensar, de opinar por si mesmo. Em relação à discriminação entre os colegas, isso é algo a ser trabalhado, orientado e não imposto. A escola, dessa forma, protege-se de uma culpa em relação aos alunos com deficiência(s), utilizando-se, para tanto, do mecanismo da superproteção.

O preconceito emerge claramente em seu discurso. Por que não preparar, incentivar todos os alunos para o vestibular? Por que um é “deficiente mental” e o outro também o é, só que “leve”? A Direção H contradiz-se mais uma vez, dizendo que os alunos com deficiência(s) estão sendo preparados para o mercado de trabalho e, mais adiante, declara que não há uma prática educacional direcionada para o mercado de trabalho. Na base desse preconceito encontra-se a falta de respeito em relação às pessoas com deficiência(s); não se acredita no desenvolvimento das suas potencialidades, uma vez que se trata de um investimento que a escola não está disposta a fazer. Tal preconceito está enraizado em outro que concebe a formação propedêutica para os que socialmente são privilegiados e a educação profissionalizante, especialmente de nível básico e médio, para os desvalidos da sorte, não necessariamente quanto à situação socioeconômica, mas com o agravante da condição de ser pessoa com deficiência(s).

Aqui, encontro apoio na equipe, na coordenação, na direção. Aqui, a gente é vista como pessoa, a gente tem voz para falar .... a gente fica à vontade para trabalhar entre aspas. Não houve nenhuma preparação para receber em sala de aula uma criança autista e não tive nem o apoio de um professor auxiliar... Trabalhar com ele não é nenhum privilégio... Ela quer liderar.

Eu conversei com ela, que não era por aí. A gente entrou em conflito, quando eu disse: não é tudo do jeito que a gente quer. E a aluna A disse: ‘eu não sou diferente’. (Prof. M)

A escola deveria preparar melhor o professor. Eu peguei o aluno T, autista, e ninguém quis trabalhar com ele. A direção passou o diagnóstico e muito material, porém, falta curso. A teoria eu mesmo procuro, vou falar com sinceridade; a escola, quando o aluno chega dá atenção, depois não dá mais atenção. Eu sinto dificuldade com a falta de ajuda da coordenação, da direção. O ano passado eu fiquei tão angustiada, eu me senti tão sozinha... Ele não acompanha a turma, é difícil falar (...). Ele tem força de vontade e tem facilidade de aprender, de lembrar, de decorar, mas tem horas que dar um bloqueio. Ele já faz o nome dele, que eu nunca imaginava que ele fosse fazer... (Prof. Z)

Evidenciam os professores que aí atuam sem supervisão e orientação; não estão dotados das necessárias habilidades pedagógicas e sentem-se perdidos, reduzidos a “tomadores de conta”. Este é o caso da angústia do Prof. Z, confirmado na observação do seu contato com o Aluno T, este que, ao perceber a não aceitação das pessoas à sua volta (na família e na escola), responde ao meio agredindo fisicamente a todos, com exceção do Prof. Z, a quem ele obedece. Segundo o Prof. Z, a família, sem saber como lidar com ele, recorre frequentemente ao Prof. Z para tomar conta dele, acompanhá-lo ao shopping, passear etc., justificando pelo fato de ser a única pessoa que sabe lidar com esse seu filho. Ora, se o Aluno T tem facilidade de aprender, mas não acompanha a turma, a responsabilidade não é dele e sim da escola, que precisa rever a metodologia aplicada, para que se adapte e receba todos os alunos, com seus ritmos próprios. O comentário do Prof. Z a respeito de um fato elementar que lhe causa surpresa, de o Aluno T demonstrar que aprendeu a fazer o nome, evidencia, seu desconhecimento das possibilidades



de desenvolvimento do Aluno T e desnuda o preconceito. Percebemos, como chama a atenção Itani (1998), tratar-se de uma:

(...) estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. A intolerância, por exemplo, é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro que é diferente. É a atitude de recusa, de aceitação do outro tal como é (...). (p. 128)

Existe uma carga emocional muito forte depositada nas pessoas com deficiência(s), rotuladas de “coitadinhas”, “incapazes”, muitas vezes pelos próprios familiares, por toda uma sociedade, pela direção de escola, pelos professores... Há um mal-estar instalado. As pessoas se sentem impotentes, sem saber como lidar com as crianças com deficiência(s). Pais, professores e diretores não assumem suas responsabilidades. E se a criança não progride, o problema é dela e do diagnóstico que carrega.

O Prof. M, ao falar da sua relação com a Aluna A, com deficiência(s), dá indicativos do mecanismo de defesa: negação. Pelo que percebemos, a Aluna A estava desenvolvendo uma liderança, buscando afirmação e atualizando, de algum modo, uma potencialidade existente nesse sentido, sendo tolhida. A afirmação da aluna A (“eu não sou diferente”) é uma forma de resistência aos rótulos, evidenciando que existe diante do mundo e que, como toda e qualquer pessoa, é repleta de desejos e possibilidades. Como uma escola pode deixar de reconhecer o desejo e o direito de um aluno ser líder e, assim, desenvolver suas potencialidades? Essa reação do Prof. M é de negação, confundindo esse comportamento com falta de limite, estando calcada em preconceitos; ele não admite que um aluno com deficiência(s) exerça ou desenvolva essa habilidade tão demandada no mundo contemporâneo, quando caberia à escola a devida

orientação para o exercício salutar da liderança. Afinal, espera-se da escola que forme todos os alunos para o exercício de uma direção intelectual e moral e não para a subserviência.

Assim, a Instituição 4 enfatiza a exclusão, evidenciando-a de modo cruel uma vez que percebemos, no caso do Aluno T, ser ele tratado como se fosse um imbecil, respondendo ao meio via agressões a todos que o rodeiam. Também aí nos deparamos, nos vários segmentos e de diversas formas, com a angústia, sentimento que nos pareceu emergir de todos os lados: pais, direção, professora e até do próprio aluno com deficiência(s), penetrando-nos também como pesquisadoras e educadoras, vinda desde a instância da família diante do fato de ter que enfrentar a situação do parente com deficiência(s), despreparada que é quanto ao conhecimento da condição humana. A psicanálise define a angústia como um afeto doloroso, sentimento que pode emergir acompanhado de sensações físicas definidas, sendo altamente incômoda ao ser humano, devido à sensação de incapacidade em lidar com excitações irresistíveis de terrores ou de emoções.

Vemos assim que, no contexto da política de inclusão e das chamadas políticas de ações afirmativas, propagadas amplamente pelo governo federal desde o final da década de 1990 e, especialmente no período da coleta de dados empíricos (2002 a 2004), quando os movimentos sociais conquistaram medidas de minimização dos preconceitos de todo gênero e são estabelecidos programas e quotas de modo a superar débitos históricos da sociedade brasileira para com os diferentes (minorias sociais), a resistência permanece arraigada não só na sociedade de um modo geral, mas, contraditoriamente, no âmbito da inclusão de alunos com deficiência(s), ambiente em que estão cristalizados os preconceitos, confrontam-se interesses diferenciados e do qual se espera pleno apoio.

## INSTITUIÇÃO 5 - PRIVADA COM PROPOSTA INCLUSIVA

Aproveitamos a interação do aluno com o assunto. A metodologia facilita a comunicação. Trazer de casa o pré conhecimento. A casa e a escola e vice-versa. (...) cada aluno tem o seu caso específico, abordando, questionando, acompanhando mais de perto o que ele produz. Eu, às vezes, nem percebo se são especiais ou não. A gente já está tão acostumada com o tratamento e para mim vejo todos os alunos normais e vejo todos ao mesmo tempo necessitando de cuidados especiais. Quem é normal, quem é especial... Às vezes, a gente diz: 'esse aluno é normal, eu vou trabalhar assim com esse aluno. Ah! Esse aluno é especial, eu vou até um certo limite'. E quando nós resolvemos quebrar barreiras, tabus, bloqueios, que nós colocamos na cabeça, conseguimos render muito mais com o aluno (...). Sempre com o concreto (...) sempre há um progresso e passamos isso para os pais, através de reunião, e quando estes faltam, reservamos uma hora para conversar com os pais, a diretora e o professor. As dificuldades veem muito dos pais. Não há dificuldades em relação aos professores, que constantemente pesquisam e buscam conhecimentos sobre várias maneiras de aplicar os conteúdos e de passar alguma coisa para o aluno. Se tiver alguma resistência, vamos ver se foi a metodologia e daí fazer modificações. (Prof. N)

Às vezes temos dificuldades de passar, então, temos o professor auxiliar, que é um mediador, para auxiliar os alunos com deficiência (s). Às vezes temos dificuldades de passar, então, temos o professor auxiliar, sendo um mediador para auxiliar a eles (especiais). (...) A inclusão faz com que eles estejam vivenciando na mesma sala, interagindo, que eles participem. (...) Antes eu achava que pessoas especiais não podiam estudar e, ao chegar aqui eu percebo que podem estudar. (Prof. S)

Eu trabalho com o problema específico, eu vejo separadamente, começo com questões facilitadas, até ele

acompanhar o nível dos outros, às vezes dá certo, quando não a gente trabalha em conjunto com outros professores para ver como conseguiram. (...). A avaliação com alguns especiais, o grau é mais leve. Eu viso o respeito. A gente aprende a quebrar preconceitos. Lá fora, é algo diferente; aqui, trabalhamos mais o lado humano. Outras escolas elitistas em que trabalho, visam à produção acadêmica. A gente aprende a lidar com as pessoas, com o diferente, quebrando o preconceito. A vivência é um processo diferente do que a sociedade impõe. A relação com os colegas é totalmente normal, e olha que eles ajudam uns aos outros. Eles passam a ter uma visão diferente, sobre o mundo, que tem pessoas diferentes, e que podem desenvolver um trabalho igual, ou às vezes até melhor. A diretoria dá apoio com informação de como trabalhar com eles no cotidiano; conversas, reuniões... (Prof. Q)

As falas dos diferentes professores permitem-nos inferir que: existe respeito e consideração do conhecimento, do saber do aluno, da experiência que ele já traz de casa, de sua própria vivência no cotidiano; há um espaço aberto para admitir limites e possibilidades, recebendo apoio; a metodologia aplicada, o trabalho desenvolvido, conforme descrito pelos docentes, são compatíveis com o que observamos em sala de aula. No entanto, ainda é perceptível no Prof. N a transferência de suas dificuldades, projetando-as para a responsabilidade dos pais e para a metodologia de ensino, o que se confirma na sua última frase. Quem trabalha com a metodologia é o professor. Ao surgir alguma resistência, certamente pauta-se na dificuldade que o professor vivencia e, conseqüentemente, na resistência dele com relação a alguma questão. Novamente dá-se a hegemonia do emocional sobre o racional.

Procurou dar o assunto nivelando para que todos aprendam. Eu tento incluir eles em tudo que posso. Procurou combinar o assunto com os professores, o que posso fazer que eu sei que





eles vão pegar. Envolve-os em tudo para que eles possam estar ao máximo acompanhando a turma. Agora mesmo, vai ter a Feira de Ciências, incluí-los nos trabalhos nivelando da forma mais fácil. Eu aplico a avaliação, o teste de alguns especiais é diferente. Na mesma sala temos alunos com níveis diferentes, em séries diferenciadas. O apoio é no dia a dia, junto com a coordenação, que orienta, faz projeto, apostilhas para estudar. (...). Eu penso transmitir confiança, paciência, apesar das dificuldades, que eles aprendam. (Prof. F)

Apesar dos avanços, ainda encontramos o mecanismo de defesa: projeção, pelo qual o Prof. F projeta sobre os outros suas responsabilidades e dificuldades, como uma atitude na prática docente, estejam eles na regência de classe ou em funções de coordenação e/ou direção.

Merece destaque o fato de que entre os alunos não percebemos representações preconceituosas, tanto no que se refere às interações quanto à aprendizagem em turmas de vivência inclusiva, o que podemos atribuir também a essa vivência que, progressivamente, constrói-se como inclusiva.

Minha amiga é X, ela é amiga, alegre, gentil. A gente conversa sobre tudo, ela me escuta (Aluna I sem deficiência(s)).

Tem diferença porque precisam de mais atenção (...). (Aluna I sem deficiência(s)).

Por outro lado foi constatado mecanismo de defesa: superproteção do lado dos pais, o que acaba por impedir que as pessoas com deficiência(s) usufruam da vida social; a família, em alguns casos, acaba por sufocá-las com a superproteção. Citamos aqui, a título de exemplo, o Aluno R que diz não ter amigos, embora tenha um satisfatório relacionamento com todos os colegas. Sua mãe (G) reforça sua declaração, dizendo que no lugar onde mora ninguém conversa com ele, só na casa da avó, que fica próxima à escola.

A Aluna B também declara que nunca sai, a não ser com a mãe, embora seja uma adolescente e tenha demonstrado vontade de sair com as amigas. Ela disse que a mãe nunca deixa, o que de certo modo contradiz a fala da sua genitora ao informar que B não gosta de sair sem ela:

Fica em casa o tempo todo, não tem vida social, porque ela não tem amiga, e eu também não saio muito. Ela não quer sair sozinha, não pega ônibus. (Mãe C)

Verificamos, através das entrevistas e observações, que o Aluno R e a Aluna B são adolescentes cheios de vigor, com muita vontade de viver. Entretanto, percebemos que a mãe da Aluna B subestima sua capacidade de viver a vida, isolando-a do mundo à sua volta. Mais uma vez a categoria de superproteção incide nos depoimentos de pais que superprotegem seus filhos, sufocando-os, em alguns casos por falta de informação e pelo fato de não saberem lidar com a angústia de terem um filho diferente do esperado. De alguma forma acabam punindo-o por isso.

Defendemos caber à escola promover meios de esclarecimentos a esses pais que, muitas das vezes, não têm clareza da dimensão do quanto contribuem para que o seu filho seja discriminado na sociedade. Essa falta de consciência sobre o grau de prejuízo que lhes causam está intrínseca na relação estabelecida e estruturada de um filho que “falta” (um filho “sadio”). A vivência da perda do filho idealizado, na maioria das vezes, não é trabalhada, ficando mal resolvida, sob a hegemonia do emocional sobre o racional. Diante de tantas emoções inconscientes e inconfessadas, punem os filhos com deficiência(s), enjaulando-os, isolando-os, deixando-os sozinhos nos seus universos. Esse comportamento dos pais gera nos filhos com deficiência(s) a baixa autoestima, a sensação de culpa por não serem “perfeitos”, envergo-



nhando-se de si e declarando sua própria sentença, que é a retirada de sua autonomia de pensamento, do desejo de desejar. E Amaral (1994) confirma:

Desconhecimento ameaça, medo (...) debruço-me agora, sobre outro sentimento: a tristeza. Talvez o essencial a ser dito é que a presença de uma diferença/deficiência traz em seu bojo a vivência de perdas: reais ou fantasiadas, presentes ou virtuais. (p. 24)

Os preconceitos impregnados nos pais em relação ao contato com a escola e com os pais dos colegas do filho, evidenciaram-se nas entrevistas com as mães G e C, quando ressaltaram que não tinham maiores contatos. Percebemos, por parte delas, certo distanciamento entre elas e até mesmo com a própria escola, constatação que remete à vergonha que os pais têm de seus filhos com deficiência(s) diante da sociedade, como já nos referimos; acabam por se esconderem de outros pais, dos professores e da própria escola. Nesse contexto apresentam-se os preconceitos que os pais já trazem da própria sociedade, eclodindo consequências por terem sido surpreendidos pela vida com um filho com deficiência(s).

A investigação nos revelou que tanto os alunos com deficiência(s) quanto os alunos sem deficiência(s) aparentam ser muito mais leves, mais saudáveis e mais alegres nessa instituição do que quaisquer outros alunos encontrados nas demais instituições abordadas. O clima institucional, o espaço permissivo que assegura a liberdade de expressão entre os colegas e entre eles e os professores, lhes permitem “ser”.

### **INSTITUIÇÃO 6 - PÚBLICA COM PROPOSTA SEGREGATIVA E INCLUSIVA**

(...) É interessante a gente colocar e conhecer coisas novas então, eu fui me apaixonando pela causa da educação especial, e cada vez mais (...). Eu aumentei o número de turmas, porque a procura foi maior, fui formando

professores para serem capacitados nessa área (...). Aqui, temos assistência aos DA (Deficiência Auditiva), só que a dificuldade é maior com o DM (Deficiência Mental). Próximo ano, nós estamos com um projeto que após a 4ª série (...) vão ser encaminhados para outra escola, não vão ficar mais aqui (...). (Direção F)

De início diz ter-se apaixonado pela causa da educação especial e, na outra afirma que, após a 4ª série, os alunos com deficiência(s) não vão mais continuar seus estudos nessa instituição. Indagamos: Por que não terão continuidade, uma vez que a escola oferece o Ensino Fundamental completo? Manifestou-se no seu discurso a discriminação, deixando a impressão de que com tal atitude estivesse se libertando dos problemas da escola, desvelando de algum modo uma vontade de livrar-se desses alunos. Seu discurso é contradito pelos demais sujeitos abordados, no que se refere à capacitação da equipe de professores; os docentes mostraram-se angustiados, insatisfeitos e desmoteados com o trabalho.

(...) Fui formando professores para serem capacitados nessa área. (Direção F)

(...) não tenho nenhum apoio, de ninguém. (Prof. E).

(...) A maior dificuldade é com a comunicação, fica complicado, eu não me sinto preparada para trabalhar com especiais (...) (Prof. A)

Os alunos Q e X, com os quais conversamos, são adolescentes e dialogaram à vontade. Perguntamos sobre o que mais gostavam e ambos responderam que gostavam de mulher. Sobre a escola disseram que não sabiam se gostavam ou não. Em relação a terem amigos, um olhou para o outro, dizendo-se serem amigos.

Em relação às mães entrevistadas: S e T, que têm filhos com problemas de audição e estudam há muitos anos na escola, ambas relataram que eles ajudam nos trabalhos domésticos



e que, quando surge algum trabalho, eles fazem. A Mãe S diz que o seu filho tem uma vida normal, gosta de namorar e sair com os amigos. Indagadas a respeito da escola, a Mãe S afirmou que essa instituição tem muita coisa errada, mas que ela não pode falar e a Mãe D disse que não gosta da diferença que fazem entre os alunos especiais e os outros ditos “normais”, o que até no intervalo de aulas fica explícito, uma vez que os alunos ditos “normais” ficam “mangando” deles, o que faz com que as mães fiquem revoltadas. A Mãe T foi mais reservada e afirmou que seu filho tem uma vida normal; sai com os amigos, só que para namorar é bastante tímido. No tocante à escola, essa mãe confirmou os problemas explicitados pela Mãe S.

Um fato que chamou nossa atenção foi um ex-aluno (B), ajudando a professora a dar aula a pessoas com problemas de audição, como voluntário:

porque eu não domino 100% a linguagem de sinais, eu tenho um auxiliar (um rapaz especial que já estudou na escola, não é surdo, mas sabe muito bem a linguagem de sinais) e me ajuda bastante, esse rapaz trabalha o dia todo na escola. (Prof. V)

Observamos o ex-aluno B dando aula juntamente com a Prof. V. Na verdade, o domínio da turma partia dele, que trabalhava com eficiência enquanto a professora ficava observando seu trabalho. E esse potencial do ex-aluno B não é reconhecido pela Escola. Entra em cena a questão da exploração trabalhista no âmbito da educação inclusiva, coerente com a exclusão que sustenta o modo de produção capitalista. Sob o pretexto de elevar a autoestima do voluntário e contribuir para a aprendizagem dos alunos, ele é lesado em seus direitos.

O estigma ficou evidenciado na fala da Direção F, principalmente em relação àqueles alunos chamados DM (deficiência mental). Nessa fala, a di-

reção propõe ensino profissionalizante, sobre o que já comentamos quanto à cristalização de preconceitos, além do que mais adiante percebemos que ela exclui aqueles chamados DM.

É difícil o DM concluir o curso, não conclui, ele tem uma dificuldade muito grande. A maioria dos DM, você ensina tudo... quando eles voltam das férias, já esqueceram tudo. Existe um retrocesso na aprendizagem dele. Então, seria bom um curso profissionalizante. Eles não concluem. A maioria dos DM, aqui, fica cinco ou três anos na mesma turma, repetindo. (...) Eles saem sabendo ler e escrever o nome dele. Muitos trabalham na empresa X, mas, só os surdos, os DM não têm condições, a maioria dos DM não aprende (...). (Direção F)

Os professores não percebem com clareza que a inexistência de preparação e supervisão acaba por angustiá-los diante do isolamento em que se situam com as dificuldades concretas nas relações que assinalam os processos de ensino e de aprendizagem; como válvula de escape, acabam transferindo essas dificuldades para o aluno com deficiência(s), como sintoma da qualidade deficiente da educação. Assim sendo, se a educação inclusiva vai mal é por conta dos alunos com deficiência(s):

A dificuldade deles é devida em primeiro lugar, à própria deficiência deles (...) eu comparo sempre eles a um conteúdo que depois com o tempo se apaga. (Prof. E)

Eles não estão no mesmo patamar. Eles teriam que ter uma espécie de alfabetização. Eu não sei por que eles estão inclusos. (...) a dificuldade é tanta que a gente fica meio perdida para ver o que fazer, mas fica perdida. (Prof. J)

A angústia e a resistência dos professores E e J ao trabalharem com os alunos com deficiência(s) é que lhes fazem projetar nos alunos com deficiência(s) suas dificuldades. O desafio parece ser o da quebra de para-



digmas a partir de uma sensibilização capaz de fazer frente à instalada resistência à vivência inclusiva e à busca de permanecer em uma zona de conforto em relação às mudanças (lidar com inclusão dá trabalho).

A negação é um mecanismo de defesa que está presente nas representações e práticas da Direção F, essa que se diz “apaixonada pela causa da educação especial”.

Os DM não concluem... Geralmente eles param, não têm condições de fazer o 2º grau normal. Não vamos mais aceitá-los aqui, nem DM, nem paralisia cerebral, todos eles vão para outra escola. Aqui, é só dificuldade de aprendizagem. (Direção F)

Sendo a inclusão uma política pública, o Estado terá de investir em Educação, começando a preparar e sensibilizar não só seus professores, mas também os profissionais que exercem os cargos de gestão.

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de inter-relações. (AMARAL, 1994, p. 30).

A força dos preconceitos gera resistências mesmo diante da lei que exige a educação das pessoas com deficiência(s), a ser efetuada de preferência no ensino regular. A Direção F discorda dessa política, embora conduza uma escola que se propõe ao mesmo tempo a ser segregativa e inclusiva, resistência que alcança também o Prof. J.

A inclusão surgiu a partir do MEC, na nova legislação é viável a inclusão, a gente pode ter separado a educação, porém, o MEC quer incluir (...) ele quer que tenha a inclusão dentro da própria escola, só que tem alunos que não tem capacidade para estar na inclusão (...) (Direção F)

Na minha opinião eles não estão devidamente preparados para serem inclusos no ensino regular. (Prof. J)

Essa ambiguidade da proposta pedagógica também responde pela cristalização dos preconceitos. Nessa instituição constatamos descaso e violência quanto ao desrespeito pelo outro, particularmente às pessoas com deficiência(s), desde a direção até os professores. Vimos um verdadeiro exercício de aniquilamento do ‘Outro’, apresentado em formas de atitudes, de recusas frequentes, de aceitar o ‘Outro’ com as suas diferenças. É a negação da alteridade, em uma sociedade em que o próprio Estado não contempla essa alteridade nas políticas públicas, pelo visto até mesmo na política pública de educação inclusiva!

### INSTITUIÇÃO 7 – FILANTRÓPICA COM PROPOSTA SEGREGATIVA

Eu não me preocupo com a parte intelectual, eu me preocupo com a parte de habilidade para que ele tenha condições de ter uma atividade que dê independência a ele, mesmo que não seja financeira, mas que dê uma atividade para ele não ficar totalmente ocioso. (Mãe E)

Eu quero que ela seja uma pessoa incluída na sociedade, quase que normal, não é porque ela é especial que ela vai ser excluída. Não tenho boas perspectivas de dizer assim que ela vai trabalhar nisso ou naquilo, porque fica difícil a gente dizer até para o normal, mas, eu espero em Deus. (Mãe D)

Apesar de serem na proposta em curso, apresentam expectativas limitadas, eivadas do preconceito para com a própria educação profissional, nascida no Brasil para os desvalidos



da sorte enquanto o ensino propedêutico destinou-se, historicamente, aos mais capazes. A Direção O afirma: “Os mercadinhos não querem DM, só querem DA” (deficiência auditiva).

O Aluno N diz gostar da escola, de ler e escrever. Porém, ao ser questionado sobre as atividades sociais, relata que só sai acompanhado de sua mãe E. A aluna U declara também gostar da escola. Assim como o Aluno N, a Aluna U só sai acompanhada de sua mãe. Constatamos a delicadeza das relações com os pais, em especial a questão da aceitação do filho com deficiência(s) como uma questão não resolvida:

De início no 1º e 2º ano de vida, foi difícil, até eu aceitar e amar a situação (pausa, momento de muita emoção/lágrimas nos olhos), mas, a partir do momento que eu amei, que eu o aceitei, a situação mudou, então, nos tornamos dois amores. (...) Toda mãe sonha com aquele filho normal, aquele filho que estuda, aquele que trabalha, aquele filho que cresce, cresce em todos os sentidos, em todos os aspectos, e a grande decepção da mãe, é quando tudo isso é cortado, totalmente cortado. A partir do momento que o médico disse que ele era portador da Síndrome de Down, que ele não teria condições, com muito esforço teria no máximo o primário, então, a gente vê como se fossem todos os sonhos, indo de água a baixo, a gente indo para o chão. E aí, a gente se vê perdido, perdido diante daquilo do que foi o projeto de vida da gente. Isso custa à gente aceitar. E começa a perguntar, por que eu? A grande pergunta de toda mãe, por que eu? E é preciso que a gente aceite, que eu também sou filha de Deus, como poderia chegar para outra pessoa, chegou para mim. E até eu entender que também ele, poderia fazer parte do meu amor, foi muito difícil. (pausa) Mas, hoje eu agradeço a Deus, eu agradeço a Deus porque eu tenho o meu filho. Hoje entendo a agressividade do meu filho aos 9 meses quando me dava tapas na cara; ele sentia minha rejeição... (Mãe E)

Temos aqui um desabafo de uma

mãe que pontua a vivência que ela teve sobre o luto, a perda do filho desejado, “o filho sadio”, para aceitar o “filho doente”. A vivência desse diagnóstico determina toda uma vida das pessoas com deficiência(s). A tristeza sempre acompanha os casos desse tipo. Como afirma Amaral (1994):

São situações que exigem de nós a elaboração de um ‘luto’. Luto que até podemos ver como ‘suave’. Mas, pode-se dizer o mesmo da gestação (ou de um acidente ulterior) que resulta num filho tipicamente diferente? Num filho deficiente? Provavelmente não. (p. 24)

Mais uma vez emerge a necessidade de esclarecimento dos pais sobre as possibilidades de um trabalho psicoterapêutico que poderia ajudá-los no processo de aceitação do diferente e de convivência com seus filhos com deficiência(s) de uma forma mais saudável, sem perder de vista a oportunidade da estimulação que eles tanto necessitam. Voltamos a recorrer a Amaral (1994) que evidencia ser o deficiente a encarnação da assimetria e desequilíbrio desestabilizadores.

(...) eu tenho total controle sobre ele. Ele me chama de amor, não existe angústia, existe total afinidade, entre nós dois. Hoje, eu tenho uma filha, eu sei que um dia ela vai se casar, ele vai ser a minha companhia, pelo resto da vida. (Mãe E)

A superproteção é registrada entre os pais de alunos. Nessa manifestação percebemos o sufoco do eu de um sujeito. Primeiro, a Mãe E diz ter total controle sobre seu filho com deficiência(s) e em seguida faz uma determinação na vida desse filho para ser seu companheiro. Trata-se de fato de agressão e violência dessa mãe. Seu inconsciente atua por não aceitar esse filho diferente, esse filho não desejado e assim o pune com o controle de sua vida. E essa é a maior punição que um sujeito pode sofrer: a negação à vida, à escolha e ao desejo de não desejar. Uma outra mãe denuncia a exclusão

dentro da inclusão:

Ela já estudou em escola regular, e não teve rendimento nenhum. Porque às vezes dizem que é inclusão, mas é exclusão. Porque eles são muito excluídos, passam tarefas para eles da maneira dos outros e não tem professora, não tem terapeuta, até para ficar trabalhando o que eles necessitam. Minha filha não gostava de mostrar o potencial dela, porque sabia que por trás, vinha uma colega menor e mostrava o dela. Então, sempre a minha filha dizia: ‘eu não sei’. E aqui não, o mundo é deles. Eles se acham todos iguais. (Mãe D)

O preconceito entre os pais também é forte em relação ao desenvolvimento das capacidades intelectuais das pessoas com deficiência(s), fazendo-os profetizar o descrédito nesse filho: “Ele vai permanecer nessa escola, porque, intelectualmente, ele não tem condições de ir para o acompanhamento de uma escola normal. Ele vai permanecer aqui por causa de outras atividades que pode acompanhar”. (Mãe E)

Ampliar os mecanismos de inserção das pessoas com ou sem deficiência(s) nas redes sociais existentes é uma demanda impostergável do século XXI. Que todos possam reconhecer-se como partes de um todo (social e planetário), sendo diferentes e respeitados em suas especificidades.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória teórico-metodológica aqui desenvolvida, em torno do eixo da política pública de educação inclusiva implementada no Brasil nos últimos anos, com foco nas teias de interações gestor/professor/aluno/pais/conhecimento na educação básica de pessoas com e sem deficiência(s), em instituições de propostas pedagógicas segregativas e/ou inclusivas, públicas, filantrópicas e particulares, no período de 2002 a 2004, passamos a tecer algumas considerações finais em direção ao objetivo de caracterizá-las.

Aqui desenvolvemos reflexões e relatamos a pesquisa empírica que realizamos em Aracaju, Nordeste do país, por três anos consecutivos, que nos permitiram, à luz do marco teórico, elucidar o objeto de estudo e aprofundar o olhar para alcançar os mecanismos psíquicos dos sujeitos da pesquisa, sustentando a tese de que somos todos pessoas muito especiais, o que representa o substrato humano sobre o qual se assenta qualquer política pública de educação.

Os dados coletados junto aos sujeitos foram tratados e analisados qualitativamente, como elementos de memória oral, a partir da premissa de que a imagem motora que o cérebro faz ao lembrar um determinado objeto associa-se a sensações como prazer e desprazer. Trabalhamos assim com representações de sujeitos cravados no momento presente em que se implementa a política de educação inclusiva, que consideramos decisivas para sua viabilização ou inviabilização.

Os sujeitos abordados através de entrevistas revelaram suas percepções e ideias, assim como lembranças, com suas implicações, dando um contributo ímpar ao estudo; daí o nosso integral respeito por cada um, a garantia ética do absoluto anonimato – conforme termos de consentimento livre e esclarecido – e o compromisso da devolutiva através desta pesquisa.

Trabalhamos com sua subjetividade, pois sabemos que a cada vez que trazemos à memória determinadas representações, novas sensações emergem no momento presente, com a invasão do passado atuando sobre as percepções atuais. Por outro lado, do ponto de vista social, entendemos que as lembranças associam-se à memória coletiva que se acumula em toda a trajetória de evolução paradigmática da sociedade. Tudo isso é considerado por nós como pano de fundo da política pública de educação inclusiva.





Como pesquisadoras, sofremos rebuliço em nossas convicções a respeito da inclusão enquanto tentávamos proporcionar aos sujeitos uma releitura de suas práticas via atuais representações; como professoras que somos, reconhecíamos-nos continuamente no objeto de estudo. A relação dialética sujeito-objeto nesta pesquisa foi intensa: muito ouvimos dos sujeitos; vimos bastante nas relações intraescolares; aprendemos na prática sobre a política de inclusão em curso. Nossas inferências são tentativas de respostas provisórias às questões da educação inclusiva, construídas na intersubjetividade de pesquisadores e sujeitos da investigação, com suas respectivas circunstâncias, considerado o contexto social determinado pelo excludente modo capitalista de produção da existência.

No âmbito das instituições, percebemos que, além das barreiras arquitetônicas, curriculares e atitudinais à efetiva inclusão dos alunos com deficiência(s), caracteriza as relações que aí se desenvolvem um ambiente aparentemente enigmático e pesado, que logo se desvela como marcado por angústia, insegurança e medo, sentimentos que encobrem a resistência à inclusão e os preconceitos, impregnados em todos os segmentos, em alguns casos de modo explícito, tanto no seio de propostas segregativas quanto nas propostas inclusivas, o que, em princípio, parece paradoxal.

Essa situação está evidenciada no Quadro 2, com as cinco categorias de análise que se apresentam como restritivas à efetividade da política de educação inclusiva e incidiram todas elas tanto em uma instituição segregativa quanto em uma instituição inclusiva, a primeira filantrópica e a segunda privada (Instituições 1 e 4). Constatamos a incidência de quatro dessas categorias na instituição pública estadual em que conviviam as propostas segregativa e inclusiva (Instituição 6), assim como em uma escola inclusiva da rede particular (Institui-

ção 3). As que tiveram menos registros dessas restrições (três) foram: uma instituição inclusiva da rede particular de ensino (Instituição 5), uma escola pública estadual segregativa (Instituição 2) e uma instituição filantrópica segregativa (Instituição 6).

Quando considerados esses dados apenas na perspectiva quantitativa a perplexidade poderá emergir no leitor incauto, o que só se esclarece com a retomada da análise qualitativa, considerada cada instituição de *per si*, cada segmento da comunidade escolar em particular e a natureza dos preconceitos expostos. Com esse olhar apurado percebemos nesse emaranhado de interações um saldo positivo favorável à Instituição 5, da rede particular de ensino, com proposta inclusiva.

Sendo a inclusão declarada política pública do governo federal e estadual, em tese, representa a vontade do Estado (incluindo a sociedade civil, segundo visão ampliada de Estado), traduz-se em programas de ação governamental, é informada por valores e ideias neoliberais ou liberais modernas da cidadania que se dirigem aos públicos escolares junto aos quais é implementada pelos profissionais da educação, que atuam em meio à densa gama de preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa. A rede pública não se destacou positivamente, nem mesmo na Instituição 6 em que convivem duas propostas antagônicas: segregativa e inclusiva.

Entendemos que uma política pública não se instala eficaz e efetivamente à custa do sacrifício de seres humanos, sob a égide da cultura do lucro que os detentores do poder buscam nas relações sociais. Para nós, a ética e a integridade humana representam o “diapasão” de qualquer política pública, daí por que tentamos apresentar um modesto, mas significativo, contributo tanto às discussões acadêmicas quanto àquelas que se travam nos sistemas de educação nos estados



e municípios. Quiçá possamos subsidiar, de algum modo, transformações no cotidiano das instituições educacionais, aliviando tensões entre gestores, professores, alunos e pais em benefício da socialização ampla do saber acumulado historicamente.

Enveredamos no campo da educação inclusiva que, historicamente, tem sido negada à população, talvez pelo ângulo mais sensível: a convivência de alunos com e sem deficiência(s). Trouxemos à tona o silenciado dessa política, a economia de afetos que na prática a sustenta, a abundância de preconceitos, estigmas e estereótipos, visando sua humanização e uma nova dinâmica pedagógica. Que possamos todos repensar e readministrar nossas atitudes em relação ao outro, em nome da genericidade que nos une, independentemente das particularidades que nos diferenciam!

Nesse sentido, a atual política de inclusão defronta-se com dois desafios nas instituições: a carga ideológica (uma vez que sua proposta é desenvolver-se com a manutenção das relações instituídas sob a égide da exclusão) e os mecanismos psíquicos do inconsciente presentes nos pais e em cada agente educacional (não devidamente trabalhados na formação docente). A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, não tem contemplado o estudo do inconsciente, dos mecanismos de defesa e da identidade. Gestores, professores e pais têm dificuldades de lidar com seu próprio inconsciente e de trabalhar com uma pedagogia inclusiva, no que a constituição de equipes multidisciplinares nas unidades escolares poderá ajudar a assumir esse desafio.

A referência objetiva imediata da pesquisa foi representada pelas interações intraescolares e representações de gestores/professores/alunos/pais, espaço considerado privilegiado como um dos indicadores da efetividade dessa política. Nesse ambiente

vimos enfrentarem-se continuamente as forças progressistas e as forças conservadoras, em detrimento da formação integral dos alunos com e sem deficiência(s), cuja autoestima tende a baixar nesse clima de não alteridade, do não saber viver com o diferente, ferindo-os em seus direitos humanos de viver dignamente e de ter educação básica de qualidade. Nesse quadro, muitos alunos são rotulados como agitados e agressivos; outros como apáticos e de olhares inexpressivos; todos sob laudos médicos ou diagnósticos restritivos.

A verdade é que todos buscam no convívio social sua realização humana, felicidade e emancipação. Queremos ser protagonistas da nossa própria história, da história da comunidade e do país. Todos nós, independentemente de nossas diferenças impostas pela condição humana e das desigualdades determinadas pelo modo capitalista de produção da existência!

Esta pesquisa, desenvolvida com essas sete instituições que propõem vivências segregativas e/ou inclusivas, aponta para a premente necessidade de ampliação da conscientização de diretores, professores, pais de alunos, enfim, de toda a sociedade, a partir desse saber recém-construído sobre estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção) que emergem como resistências nas relações interpessoais das ditas pessoas “normais” para com aquelas que são diferentes, especialmente quando apresentam deficiência(s).

Sabemos que trazemos aqui à tona reflexões sobre uma crise real, que se acirra no campo pedagógico e psicológico, alcançando o universo subterrâneo do inconsciente, que precede e vem acompanhando a implantação da política pública de educação inclusiva. Enquanto persistirem na sociedade paradigmas preconceituosos, o lugar das pessoas com deficiência(s) é e será sempre de aprisionamento e



isolamento como ser humano, logo, um lugar à margem. De fato, para a educação e vida digna de pessoas com deficiência(s), impõe-se que a sociedade as respeite e supere o estado de alienação a que as tem reduzido.

A pesquisa permite inferir que os estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa (negação, superproteção e projeção), são categorias manipuladas pelos envolvidos no processo educacional segregativo e/ou inclusivo, de modo que as instituições escolares impedem o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência(s), negligenciando a formação humana e o aperfeiçoamento da função social da escola no sentido de garantir a ampla socialização da cultura acumulada, com educação de qualidade para todos, seja qual for sua condição física, mental, socioeconômica, racial e de credo religioso.

Evidenciou o Quadro 2 que os pontos mais relevantes nesse obstáculo ao desenvolvimento das pessoas com deficiência(s) são os estigmas que estiveram presentes em 71,4% das instituições abordadas. Os 28,6% da exceção a **essa** regra referem-se às instituições 5 e 7. A Instituição 5 propõe vivência inclusiva, desenvolve um trabalho coerente com sua proposta de inserção do aluno com e sem deficiência(s) no mesmo processo educacional, como demonstramos. Seus representantes afirmam dar apoio aos professores e a todos os envolvidos no movimento inclusivo. As resistências que emergem no dia a dia escolar, nesse contexto, são trabalhadas e enfrentadas como componentes da quebra de preconceitos. A não camuflagem é importante no confronto das resistências a essas questões, sobre as quais os profissionais sentiram-se à vontade para falar, apontando as dificuldades.

Reconhecemos a falta em todas as instituições pesquisadas de um trabalho de aproximação da escola com os pais, de sensibilização e superação das

resistências que neles emergem para com seus filhos com deficiência(s), em forma dos mecanismos de defesa da superproteção, da projeção e da negação.

Na Instituição 5 é nítida a revolução que progressivamente faz, avançando na quebra de paradigmas: os alunos com e sem deficiência(s) encontram-se nos intervalos das aulas conversando normalmente, brincando, sem a menor intervenção de qualquer adulto; nas salas de aula há um entrosamento entre todos. Ficou patente que a inclusão não é um processo acabado e pronto, mas que se (re)estrutura no cotidiano escolar. Para tanto, a instituição precisa estar verdadeiramente aberta, disposta e atenta para enfrentar esse cotidiano, efetivando as quebras de paradigmas estigmatizantes.

Nas instituições 1, 2, 6 e 7, que vivenciam a segregação, em 57,1% da população alcançada foram percebidas as questões dos estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos de forma mais acentuada, embora o critério de estigma não tenha sido registrado na Instituição 7. Não constatamos práticas homogêneas nem pedagogias delineadas; há diferenças no lidar com a segregação; a Instituição 1 apresenta certo descaso, desde o espaço físico em que se encontra, quase que abandonado, até as questões pedagógicas, sem um planejamento e uma preparação do trabalho que se desenvolve com os alunos, além do fato de o professor não ter uma formação adequada para essa modalidade de educação.

Nessa mesma linha da segregação, vimos que a Instituição 7 tem proposta mais clara nos seus procedimentos, embora sem um planejamento e sem clareza de uma linha teórica. Preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades dos alunos com deficiência(s) nas oficinas de arte. Os pais se envolvem e participam do processo de aquisição de materiais, não só



para essas oficinas como também para a reforma da escola, reforçando os pleitos institucionais de colaboração junto às empresas locais, promovendo festas para arrecadar fundos para a instituição e, até mesmo, quando necessário, fazem suas próprias doações. Essa parceria mostrou-se positiva para os alunos que se apresentam visivelmente confortados com o envolvimento dos pais nos problemas da escola.

Já a Instituição 2 tem uma forma planejada, própria, de vivenciar a segregação; a direção pontua que não segue qualquer teórico da aprendizagem e sua resistência à inclusão é notória. Os alunos são vistos como detentores de déficits enfatizados pelo diagnóstico o que, por sua vez, impede o desenvolvimento da inteligência dos alunos com deficiência(s), em detrimento mesmo da zona de desenvolvimento proximal.

A Instituição 6, que propõe vivências segregativas e inclusivas, funciona como palco de conflitos, angústias e resistências por parte de todos, desde a direção até os professores, alcançando também os alunos, segmento no seio do qual se instala um mal-estar entre os colegas com e sem deficiência(s). Nela, vimos os estigmas, mecanismos de defesa e preconceitos emergirem de todos os “cantos” e não percebemos a intenção de trabalhá-los em qualquer dos segmentos envolvidos. Os professores não demonstraram clareza da sua função social e pedagógica, mostraram-se resistentes a todo tipo de trabalho com os alunos com deficiência(s). Alguns deles revelaram certa agressividade no falar, relatando não desejar desenvolver a relação de ensino e de aprendizagem ou o contato com esses alunos, por considerá-los limitados e deficientes. Verificamos que esses alunos agrupam-se entre si e isolam-se do restante do grupo. A instituição enfatiza suas limitações, negando-lhes o espaço para o desenvolvimento.

A Instituição 3, que propõe vivên-

cias inclusivas, apresentou-se confusa, insegura e desprovida do conhecimento teórico-prático necessário à inclusão. Encontramos aí professores angustiados e sem qualquer acompanhamento, supervisão ou apoio no desenvolvimento do seu trabalho. Nessa Instituição, os estigmas, os preconceitos e os mecanismos de defesa emergem de forma camuflada, por trás da proposta inclusiva.

Apresentou-se-nos também alheia ao processo inclusivo a Instituição 4, embora dita inclusiva. Os professores se contradiziam, revelando suas angústias; nem a direção da escola demonstrou acreditar no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência(s).

Dessa forma, constatamos que a vivência segregativa, no período pesquisado (2002 a 2004), não surtia efeito salutar para as pessoas com deficiência, como observamos nas instituições 1, 2, 6 e 7. Por outro lado, vimos que não é suficiente dizer que a proposta é inclusiva para que os efeitos se mostrem superiores qualitativamente: é preciso conhecer e dominar procedimentos, acreditar na inclusão, investir no apoio e supervisão de todos os que fazem parte da instituição escolar. Não se faz política pública sem acompanhamento e controle não só do Estado como da sociedade civil. Política pública não é um rótulo nem se faz mecanicamente, mesmo quando cercada de legislação e pactos internacionais. Caso a escola não se proponha à mudança de princípios e valores estigmatizantes, como vimos em embrião nas instituições 3 e 4, entramos no faz-de-conta: faz-de-conta que educamos, faz-de-conta que ensinamos, faz-de-conta que incluímos; faz-de-conta que vivemos! Assim, desvendamos a manipulação, o domínio das instituições que detêm o poder com padrões de normalidade, privilégios e exclusões, o controle exercido via preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa sobre seres humanos, todos eles muito espe-



ciais, únicos.

A falta de clareza das instituições educacionais em relação à proposta pedagógica em curso, os estigmas, preconceitos e mecanismos de defesa que emergiram o tempo todo nas relações interpessoais, seja no dia a dia da escola seja no cotidiano da vida familiar, impõem que os responsáveis pela política pública da inclusão trabalhem novos paradigmas, de modo a desencadear efetiva reforma do pensamento. Urge uma revolução na forma de pensar, para que a prática excludente seja superada, inclusive aquela que penetra as instituições ditas inclusivas. Chega de sofrimento psíquico de pais, educandos e educadores!

Para superar a excludência no seio da política de educação inclusiva, que se desenvolve sob a hegemonia da ideologia calcada na competição, produção material e exploração de muitos por poucos, urge a ação organizada da sociedade civil para retomar o controle dessas práticas, cobrando a aplicação das políticas inclusivas, que radicalizam seus próprios discursos. Assim, os diferentes espaços educativos (incluin-

do-se não só as escolas, mas a família, o trabalho, a igreja, a mídia e outros) sofrerão efetivas demandas para repensarem e reconstruírem relações interpessoais salutares, a partir do princípio básico de aceitação do outro, como um ser especial, independentemente de sua compleição física.

Trata-se de um problema que não afeta apenas o universo pesquisado (uma cidade do Nordeste brasileiro), mas as diferentes nações signatárias ou não da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe a inclusão de todos. Não apenas as nações, mas todos os seres humanos. Finalizamos afirmando nossa esperança no educador do futuro, protagonista de um novo estilo de pensamento e atitudes nas relações intrapessoais, superando rótulos e indiferenças em favor da educação inclusiva. Essa é a reforma de pensamento e ação de que necessitamos neste século! É o desafio da política de inclusão no século XXI: reconhecimento da condição humana, da luta concreta pela superação da cultura do sofrimento em favor da felicidade de cada pessoa.

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 17-43, jan/jun,  
2013.

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença / deficiência*: Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In:\_\_\_ FAZENDA, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREUD, S. Lapso da fala: sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In:\_\_\_ *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, v.6, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*: Rio de Janeiro: Guanabara Kooogan, 1988.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: Rio de Janeiro: Recorde, 1999.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In:\_\_\_ GREEMPA, A. J. *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*: São Paulo: Epu, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo: educação de (qualidade) para todos. *Revista Integração*, v. 8, n. 20, p. 29-32, 1998.

SOUZA, V. D. R. M. *Vivência de inclusão*. 2000. (Dissertação). UFS, São Cristóvão/SE.

UNESCO. Declaração de Salamanca: conferência mundial sobre as necessidades educativas especiais. Espanha: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*: São Paulo: Martins Fontes, 1993.



## MÓVEIS CIMO S.A.: NOTAS INICIAIS ACERCA DO MOBILIÁRIO EM ESCOLAS PRIMÁRIAS CATARINENSES

### MÓVEIS CIMO S.A.: INITIAL NOTES ON CATARINENSE'S FURNITURE IN PRIMARY SCHOOLS.

Luiza Pinheiro Ferber<sup>1</sup>  
luizaferber@hotmail.com

Ana Paula de Souza Kincheski<sup>2</sup>  
anapaulakin@gmail.com

Gustavo Rugoni de Sousa<sup>3</sup>  
gustavorugoni@gmail.com

#### RESUMO

Tendo como base as noções de cultura material escolar e entendendo as múltiplas possibilidades de leitura que podem ser feitas a partir de um utensílio, o objetivo deste trabalho é sistematizar informações e iniciar uma reflexão que toma por objeto a Fábrica de Móveis CIMO S.A., fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer, na década de 1910, em São Bento do Sul, SC. Um conjunto de fontes que nos ajudou a entender acerca da importância desses móveis é composto por documentos encontrados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, que revelou relações do Estado com essa fábrica. As reflexões realizadas neste são resultados de atividades do projeto de pesquisa “OBJETOS DA ESCOLA: Cultura Material da Escola Graduada (1874-1950) – 2ª edição (CNPq/FAPESC/UDESC)”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura • Material escolar • Objetos da escola • Móveis escolares; Móveis CIMO S.A.

#### ABSTRACT

Based on the notions of material culture of the school and understanding the many ways of reading that can be made from an object, the objective of this work is to systematize information and initiate a reflection that takes as its object the “Fábrica de Móveis CIMO S.A.”, founded by Willy Jung and George Zipperer, in the 1910s, in São Bento do Sul, SC (Brazil). A set of sources that helped us understand the importance of these pieces of furniture are composed by documents found in the Public Archives of the State of Santa Catarina, which revealed relations of the State with this factory. Our reflections on this are the result of activities of the research project “OBJETOS DA ESCOLA: Cultura Material da Escola Graduada (1874-1950) – 2ª edição (CNPq/FAPESC/UDESC)”.

**KEY WORDS:** Material culture of the school; Objects of the school; School furniture; Móveis CIMO S.A.

1 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional (FAED/UDESC), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Bolsista FAPESC.

2 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pedagoga, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais (FAED/UDESC), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Bolsista FAPESC/CAPES.

3 Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduado em Ciências Econômicas (UFSC) e Pedagogia, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais (FAED/UDESC), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Bolsista CAPES.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo sistematizar informações e iniciar uma reflexão que toma por objeto a Fábrica de Móveis CIMO (Companhia Industrial de Móveis)<sup>1</sup>, fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer na década de 1910, na cidade hoje conhecida<sup>2</sup> como São Bento do Sul, SC (KLOSTERMANN, 2007). A iniciativa se insere num conjunto mais amplo de trabalhos que tomam a cultura material escolar como objeto<sup>3</sup> tendo como delimitação temporal o ano 1874 (ano em que a Lei de Obrigatoriedade do Ensino foi sancionada no Estado de Santa Catarina) e o ano de 1950.

Em nossas pesquisas nos apoiamos em noções de cultura material escolar com o intuito de analisar o desenho material de escolas graduadas do Estado de Santa Catarina. Os objetos estão em foco por entendermos que a materialidade escolar pode trazer indícios e auxiliar na compreensão da escolarização e de práticas escolares.

Como elementos da materialidade escolar tem-se mapeado um conjunto de artefatos que vêm sendo estudados pelo Grupo Temático G3 “Cultura Material Escolar: A materialidade da escola primária graduada pelo estudo da cultura material escolar” (SE, MA, PR, GO e SC), que tem como um de seus objetivos a comparação das fontes encontradas nos diferentes estados e entre elas o mobiliário escolar<sup>4</sup>. Mas, será que um “simples” objeto é capaz de revelar algo? Conforme Abreu Junior (2005, p. 152):

A imanência dos objetos que compõem os acervos de cultura material escolar, longe de nos levar à dispersão e à frivolidade de experiências muito corriqueiras e pouco significativas, são um desafio à nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista, convidando-nos a superar o risco de percebê-los como banalidades.

À medida que nos debruçamos sobre as fontes, reforçamos o entendimento da importância dos artefatos, e dentro deles, para efeito deste trabalho, destacamos o mobiliário escolar. A presença ou ausência destes em uma escola são indicadores que auxiliam na compreensão do panorama igual ou desigual das escolas graduadas catarinenses, das distinções atribuídas à escola e ao sentido do trabalho docente, além da relação dos objetos com o desenvolvimento econômico e industrial. (GASPAR da SILVA, 2006)<sup>5</sup>.

É nesta perspectiva que, para subsidiar as análises que constam neste artigo, fazemos uso de diferentes fontes como, por exemplo, documentos oficiais que prescrevem ações nos grupos escolares, ofícios enviados ao Departamento de Instrução Pública e catálogos da fábrica Jorge Zipperer & Cia.

## A MATERIALIDADE ESCOLAR EM FOCO

Falar sobre a cultura material escolar não é uma atividade que pode ser considerada simples, baseando-se nas ideias de Cândido (2005, p. 80) que afirma que “a noção de cultura material é por demais imprecisa para ser conceito, e convive com os riscos da apreensão imediata dos aspectos técnicos e funcionais, pela facilidade com que se sobrepõem aos outros significados do objeto”.

Múltiplas interpretações podem ser geradas ao se pesquisar uma história da educação a partir dos objetos, tendo em vista que um mesmo artefato pode ter inúmeros usos e significações. Dessa forma, para dar maior consistência às análises e reflexões é importante o cruzamento de diferentes fontes, não analisando os objetos isoladamente.

De acordo com Vidal e Gaspar da Silva (2010, p. 30), “São quase inexistentes as interpretações que privilegiam a materialidade da escola como





núcleo da análise ou que se interrogam sobre implementação de artefatos no espaço escolar”. Questionamos se esta ausência se deve à imprecisão da noção de cultura material escolar ou às insuficientes políticas de salvaguarda e preservação de acervos, o que pode dificultar pesquisas e análises mais precisas.

Na palavra das autoras,

No caso dos utensílios escolares carecemos de estudos que revelem com mais precisão conexões entre a idealização dos artefatos, as defesas de seus usos e sua fabricação e comercialização; ou seja, o mapa das rotas entre idealização, fabricação, comercialização e usos. (VIDAL e GASPAR da SILVA, 2010, p. 36).

Desafiados e buscando agregar contribuições à área, selecionamos como objeto de estudo uma fábrica sobre a qual o número de trabalhos ainda é escasso para iniciar as reflexões acerca dessas conexões entre idealização, fabricação, comercialização e usos dos utensílios escolares. A complexidade desta tarefa pode ser ilustrada tanto pela dificuldade na localização das fontes, quanto pelos desencontros em algumas das informações disponíveis nos poucos trabalhos já produzidos.

## O MAPA DAS ROTAS

### IDEALIZAÇÃO

Quando a escola foi criada, o que se ensinava era basicamente a leitura, não necessitando de carteiras para apoio dos materiais pedagógicos. Os objetos foram adentrando em seu espaço de acordo com as necessidades existentes, de tal forma que, ao longo dos anos, a configuração escolar foi se modificando, criando um campo fértil para a indústria, que passou a ver essa instituição como uma importante e forte compradora. (CASTRO, 2009).

No ano de 1874, "o doutor João Thomé da Silva, presidente da província de Santa Catarina, através da

Lei N. 699, de 11 de abril, decretou e sancionou a obrigatoriedade da instrução primária" (CASTRO, 2009, p. 13). Essa Lei teve como efeito imediato a necessidade de o Estado aumentar o número de escolas providas, entre outros artefatos, com mobiliário escolar.

Conforme estudos na área de história da educação, "Os primeiros anos do século XX marcam, em Santa Catarina, um período no qual os governantes buscaram diminuir distâncias entre os discursos sobre a educação e sua materialidade" (GASPAR da SILVA, 2006, p. 346). Essa tentativa é revelada pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914, presente no Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina, que prescrevia que em cada classe deveria existir mobílias específicas, como, por exemplo, carteiras higiênicas, armário de porta de vidro, escrivaninha com duas gavetas, estrado, uma cadeira para professor e uma ou duas para visitante, entre outros.

Essas prescrições estavam de acordo com as condutas higiênicas que desde o final do século XIX ganharam espaço nas escolas com o intuito de prevenir possíveis problemas de saúde, como miopia e má postura. Esses comportamentos influenciaram, inclusive, na construção arquitetônica dos grupos escolares e na produção e distribuição dos materiais para as instituições (CASTRO, 2009).

Esse contexto de fortalecimento de indústrias para o atendimento das novas demandas e de influências das concepções médico-higienistas se mantém ao longo do século XX, como pode ser observado nas fontes encontradas ao longo do processo de pesquisa.

Com as incursões realizadas, localizamos documentos de alguns grupos escolares do interior do Estado de Santa Catarina datados de 1931 e 1932 e que retratavam modelos de mobiliário escolar fornecidos pela fábrica Jorge Zipperer & CIA. Apesar de nossas



fontes tratem de objetos comprados nesse período, percebemos que as influências médico-higienistas marcantes nos finais do século XIX e início do século XX permanecem.

Como eixo norteador, fazemos uso, neste trabalho, do Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina do ano de 1914 tendo em vista que neste encontramos as prescrições dos materiais que devem estar presentes nas instituições no começo do século, mas que permanecem sendo adquiridas pelos grupos escolares na década de 1930.

### FABRICAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO

O Estado de Santa Catarina possui forte influência da imigração europeia, que, ao chegar ao fim do século XIX, trouxe consigo hábitos e culturas. Conforme Goularti Filho (2002, p. 90), “A extração da madeira constituía-se, na época, a fonte mais rápida, fácil e disponível de acumulação capitalista”. Nesse processo migratório e de colonização, se destacaram na região norte do estado a produção artesanal e o extrativismo, que com a grande quantidade de madeira, unida a outros fatores como a ampliação do mercado interno brasileiro, acabaram contribuindo para a transformação da hoje conhecida por São Bento do Sul na chamada Cidade dos Móveis.

Segundo dados do IBGE<sup>6</sup>, a construção da Estrada de Rodagem Dona Francisca em 1880 fez com que diversas famílias alemãs se transferissem para Rio Negrinho. Outra construção importante e que impulsionou a localidade foi a Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande em 1910; com isso, começou a exportação de erva-mate e madeira em toras, o principal ramo de comércio da localidade. Nessa década<sup>7</sup> foram iniciadas, em São Bento, as atividades da Firma Willy Jung e Companhia, fundada por Willy Jung e Jorge Zipperer. No ano de 1925 a firma passa a ser de-

nominada Jorge Zipperer e Cia. e, finalmente em 1954, muda sua razão social para Móveis CIMO S.A. (Companhia Industrial de Móveis) (KLOSTERMANN, 2007), que ganhou fama internacional por ter sido a maior fábrica de móveis da América Latina entre os anos de 1930 e 1960, de tal modo que seus móveis até hoje fazem parte de muitas escolas, auditórios, teatros e cinemas<sup>8</sup>.

Do final do século XIX até 1930, dá-se no Brasil a fase da expansão da indústria, conhecida por “transição industrial”. A partir dos anos 30, segundo os estudiosos da economia brasileira, introduz-se um novo modelo de acumulação, distinto quantitativa e qualitativamente das formas anteriores. (GONÇALVES, 2012): p.42).

Nesse contexto a fábrica Jorge Zipperer e CIA<sup>9</sup> se destacou como uma referência no setor moveleiro, produzindo enorme variedade de produtos de alta qualidade e design e angariando reconhecimento e importância nacional, fato que incentiva estudos por diferentes áreas. Com esse perfil, pode ser entendida como uma indústria que se caracteriza como uma atividade “susceptível de promover a difusão setorial e espacial dos efeitos de encadeamento, em direção das atividades polarizadas, na região ou fora dela” (SOUZA, 2008): p. 58), ou seja, apresentou condições que impulsionaram atividades econômicas ligadas a ela e que trouxeram avanços significativos sobre a economia regional.

Um exemplo das atividades comerciais dessa fábrica em Santa Catarina pode ser encontrado em um ofício enviado para o então Secretário da Fazenda, Viação, Obras Públicas e Agricultura, Cândido de Oliveira Ramos. Por meio desse documento<sup>10</sup> (Figura 1) é possível identificar o atendimento a um requerimento, enviado por Grupos Escolares de Campo Alegre e Valões, para a compra de móveis.

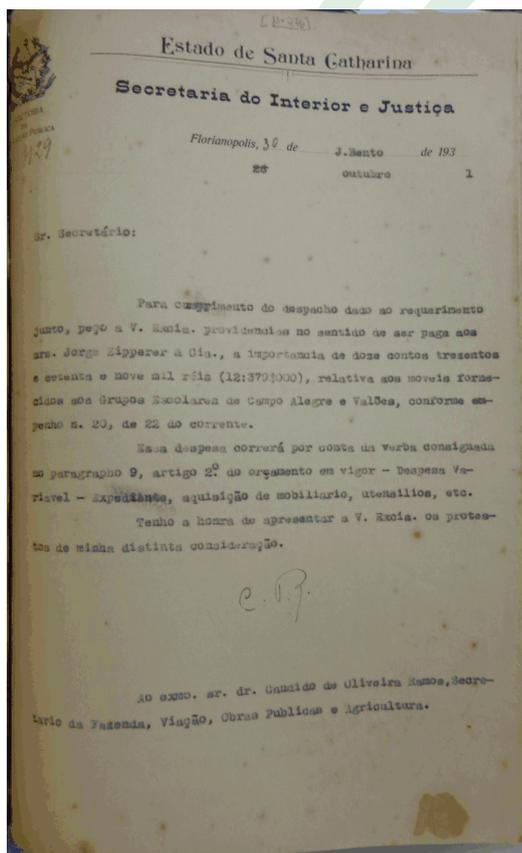
Apesar de revelar a relação do Estado com essa fábrica, nesse documen-



to não conseguimos encontrar nenhuma informação sobre quais materiais foram fornecidos para esses grupos escolares, fato que frequentemente acontece nas pesquisas sobre cultura material escolar. Entretanto, no decorrer dos trabalhos encontramos uma fonte (Figura 2) que nos auxilia na tarefa de tentar compreender a composição do espaço escolar.

Esse documento<sup>11</sup> apresenta, na folha 276, uma proposta para o fornecimento de mobiliário a grupos escolares, apresentada pela fábrica Jorge Zipperer & CIA. Conforme observado em seu conteúdo, a proposta estava baseada em um edital da Diretoria de Instrução Pública e nela constava uma lista com mobílias que seriam compradas pelo Estado para compor os seguintes grupos escolares: Professor “LUIZ NEVES”, de Mafra; “BALDUINO CARDOSO”, de Porto União e

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, janeiro/dezembro de 1931.



**Figura 1** – Exemplo das atividades comerciais da fábrica com o Estado

“ANA CIDADE”, de Canoinhas.

Como exemplo de móveis listados pela fábrica, encontramos no documento: Carteiras dianteiras n. 0, Carteiras trazeiras n. 0, Carteiras completas, Poltronas N201, porta chapéu com seis cabides, quadros-negros, entre outros. Além disso, identificamos no orçamento que foi solicitada uma grande quantidade desses materiais, evidenciando assim, a necessidade que os grupos escolares tinham em adquiri-los. Essa grande quantidade que estava sendo orçada nos indicia acerca da possível carência que os grupos escolares poderiam ter quanto à mobília; ou a substituição de antigo mobiliário por móveis mais novos.

Orçamentos para fornecimento de mobiliário escolar não são exclusivos desse período, afirmativa que pode ser evidenciada no ofício do Diretor da Instrução Pública ao Cidadão Governador do ano de 1895. Neste, são solicitados alguns móveis, entre os quais, bancos, quadro-negro com cavalete e alguns cabides para chapéus, para a primeira escola do sexo masculino da Florianópolis de então. Segundo consta no documento<sup>12</sup>, o diretor informa que encaminhou ao governador o orçamento do marceneiro Carlos Reimisch que se propôs a fazer os materiais por 247h000 réis.

Essa e outras fontes encontradas no decorrer da pesquisa, mostram que, mesmo com o passar do tempo e com a entrada de novos objetos na escola, a necessidade de provê-la materialmente permanece. As maneiras com que esse processo acontece, entretanto, são modificadas, solicitam-se agora as grandes indústrias, que passam a ocupar o espaço antes ocupado pelos marceneiros.

## USOS

Ao debruçar-se sobre a materialidade da história da educação, tanto brasileira como catarinense, percebe-se que não basta descrever



as carteiras, seus tamanhos, cores, materiais, quantidades, posições ou até mesmo função. É necessário entendê-las a partir de seus usos sociais, na complexidade dos elementos que envolvem a escola. (CASTRO, 2009, p. 22).

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, julho de 1932.

**Estado de Santa Catarina**  
Secretaria do Interior e Justiça  
Florianópolis, de \_\_\_\_\_ de 1932

COPIA - Ilmo. Sr. DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA - FLORIANÓPOLIS -  
Negrinho, deste Município, com Fabrica de Móveis, estabelecida em Rio  
edital dessa Diretoria, de 27 de Maio do corrente anno, vem apresen-  
tar a V. S. proposta para fornecimento de mobiliário para os Grupos  
Escolares Professor "LUIZ REVES" de MAPA, "BALDUÍNO CARLOS" de  
PUNTO UNDO e "ARA CLARE" de CAROINHA, e serem instalados confor-  
me relação e preços abaixo:

10 Carteiras de madeira N. 0	à	28\$000	-	280\$000
10 " " " " " " " " " " " "	à	17\$000	-	170\$000
7 " " " " " " " " " " " "	à	28\$000	-	196\$000
7 " " " " " " " " " " " "	à	17\$000	-	119\$000
18 " " " " " " " " " " " "	à	28\$000	-	504\$000
18 " " " " " " " " " " " "	à	17\$000	-	306\$000
223 " " " " " " " " " " " "	à	45\$000	-	10.035\$000
1 bureau e 1 cadeira giratoria				247\$000
2 mesa mobilis, esca - 2 poltronas				690\$000
6 cadeiras e 1 sofa				59\$000
1 porta chapas e 6 Cabides				
9 armarios com portas de madeira de				
1,50 x 1,00	à	180\$000		1.620\$000
10 mesas 1,00x0,60 e/rech		63\$000		630\$000
10 poltronas N.201	à	55\$000		550\$000
10 estrados	à	33\$000		330\$000
22 quadros-negros de				
conv.enh.....	à	55\$500		1.221\$000
6 cavaletes	à	25\$000		150\$000
2 " para quadro				
Parabola.....	à	25\$000		50\$000
5 cadeiras N.4	à	17\$500		87\$500
1 taboleiro de 1,00 x				
0,80 x 0,50				
				20\$000
				17.204\$500

Importa em : DEZESSETE COTONOS OZENTOS E SESSENTA E QUATRO MIL  
E QUINHENTOS REIS.....

Todos os mobiliários serão fornecidos em madeira de  
SIBULIA, dentro de 90 dias, da data da assinatura do contrato.  
Os preços mencionados se puzo nos Grupos acima mencionados e monta-  
dos. Os abaixo mencionados, especializados na fabricação de móveis  
escolares de madeira de SIBULIA, esperam que lhes seja cominada a  
execução do referido material.

Junto a esta, uma certidão de que os propo-  
nentes naus uevem a Fazenda Estadual.

Sob uma estampilha estadual de 600  
mil réis (\$600) lis-se Rio Negrinho, 3 de junho de 1932.  
(as.) Jorge Zipperer & Cia.

Figura 2 – Proposta para o fornecimento de mobiliário

Convergindo com as ideias da autora, pensamos sempre além do objeto encontrado, pois há uma história que este conta e é esta que tentamos compreender. A junção das fontes aqui citadas e de catálogos<sup>13</sup> nos ajudaram a iniciar uma reflexão mais madura sobre os prováveis usos dos objetos fabricados pela indústria moveleira e fornecidos para os grupos escolares.

Apesar da proposta de fornecimento de mobiliário, encaminhada à Direção de Instrução Pública, retratar alguns móveis presentes no orçamento enviado pela fábrica Jorge Zipperer & CIA, somente com o acesso aos catálogos da fábrica conseguimos ter uma noção da materialidade propriamente

dita, de como eram esses utensílios, em grande parte construídos em madeira de imbuia (Figura 3). Anteriormente nossas análises estavam centradas em documentos escritos que apenas nos permitiam imaginar, divagar sobre como seriam esses móveis.

Na escola existem regras, costumes, e o mobiliário vem para confirmá-las e reforçá-las.

(...) los bienes de la escuela, que hasta poco fueron excluidos de los archivos de la memoria oficial - una memoria de hechos y obras notables - , y que ahora buscan, conversan y difunden, nos pertenecen porque nos definen como sujetos histórico-culturales y forman parte de nuestro relato vital. (BENITO, 2012): p. 16).

Como sujeitos histórico-culturais, agimos sobre os objetos que, por sua vez, exercem sua influência sobre nós, produzindo, assim, uma cultura. "Simples" carteiras escolares, por exemplo, além de servirem de apoio para a escrita, podem possibilitar uma maior disciplina entre os alunos e facilitar o controle sobre eles. Esse controle não precisa ser apenas comportamental, mas também na higienização dos corpos.

Com o anseio por entender o que significavam e como eram as Carteiras dianteiras, Carteiras trazeiras, estrados e outros objetos que constam na proposta para fornecimento de mobiliário para os grupos escolares do ano de 1932, recorremos à dissertação de Castro (2009) que nos faz percorrer a história das carteiras escolares e entender como sua forma e design podem permitir técnicas que aumentem a submissão do aluno. Apesar de a dissertação tratar exclusivamente de carteiras escolares algumas das ponderações podem ser estendidas a outros artefatos da escola (Figura 4).

Ao analisar os catálogos, foi possível perceber que as mobílias foram produzidas com uma tecnologia avançada para a época. A fábrica estava



**Figura 3** – Móveis produzidos pela fábrica

atenta a um nicho do mercado que vinha solicitando e valorizando mobiliário mais sofisticado, por esse motivo, eram construídos móveis que, além de possuírem uma boa aparência, deveriam ser confortáveis e ergonômicos. Porém, nem todas as instituições tiveram a oportunidade de obter esses modernos aparatos; muitas escolas ainda careciam de uma boa estrutura para funcionamento, fazendo com que professores precisassem atuar em condições materiais bastante precárias. A partir daí, começamos a questionar se o mobiliário escolar poderia afetar as práticas de ensino nessas instituições.

Em diversos escritórios de Instrução Pública localizados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, observamos muitas reclamações de professores que trabalhavam em locais que careciam de móveis e utensílios de ensino. Deste modo, alguns docentes precisavam destinar parte de seus salários para adquirir ou reformar os móveis das escolas nas quais atuavam. Será este, então, um indício de que suas práticas eram afetadas pela falta de materiais? Ou os docentes conseguiam atingir seus objetivos pedagó-

gicos apesar das carências?

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em nosso processo de pesquisa, buscamos reunir informações acerca da fábrica de Móveis Cimo S/A e suas influências no cenário educativo catarinense. Apesar de ainda serem escassos os estudos, sabe-se que ela foi certamente uma das mais importantes empresas de produção seriada de móveis do Brasil, tendo um papel importante no desenvolvimento do município de Rio Negrinho e região.

Os documentos encontrados nos mostraram algumas atividades comerciais da empresa com o Estado de Santa Catarina para fornecimento de mobiliário para os grupos escolares, o que nos auxiliou para um melhor entendimento acerca da conexão entre a idealização, fabricação, comercialização e usos do mobiliário escolar. Entender esse movimento é essencial, pois a partir dele é possível refletir sobre diferentes questões.

A idealização do mobiliário escolar não acontece de forma aleatória e nesse tópico abordamos a entrada de

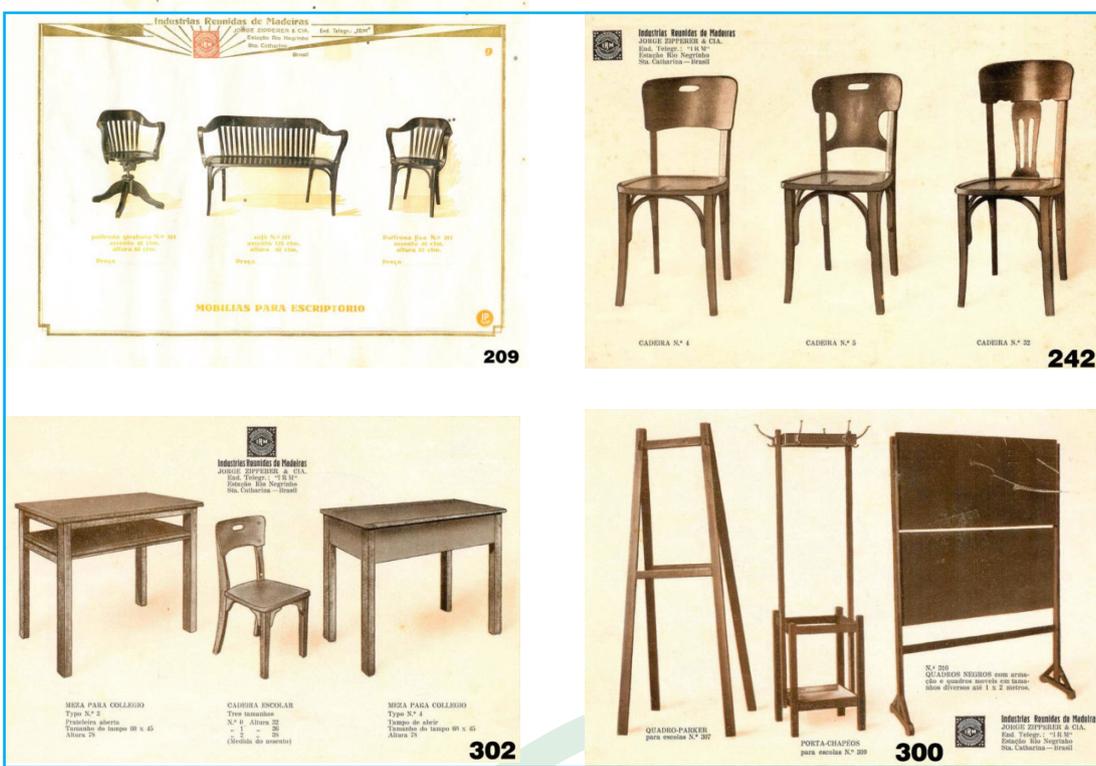


Figura 4 – Móveis produzidos pela fábrica

novos materiais na escola e como esta passa a ser para a indústria um forte mercado consumidor. Assim, identificamos que as condutas higienistas, presentes no século XIX, tiveram grande influência na confecção dos novos mobiliários, permanecendo no século XX.

Diretamente ligadas à idealização e à empresa estudada, a fabricação e comercialização retratam as relações existentes entre Estado/indústria/escola, que ao longo do tempo se modificaram devido às novas demandas que foram surgindo. Com as fontes encontradas, foi possível identificar também alguns dos materiais que eram comercializados.

A partir dos objetos, discutimos os usos que a escola poderia fazer destes e qual a sua influência no comportamento/disciplina de professores e alunos. Diante disso, questionamos se as

práticas pedagógicas necessariamente se modificam de acordo com o material disponível.

Como se davam essas práticas? Que meios os professores de grupos escolares e demais escolas pouco equipadas criavam para superar a falta de materiais? Que mercados alternativos surgiram em virtude dessa demanda?

Pensamos que para responder a tais questões é necessário realizar uma análise de diferentes fontes. Dessa forma, encontrar planos de aula que nos indiquem como o mobiliário era utilizado nas práticas escolares é importante, pois estes podem retratar como os profissionais da educação da época agiam diante do contexto em que estavam inseridos, com ou sem mobiliários adequados. Eis um dos desafios que nos esperam nos próximos investimentos.





## NOTAS EXPLICATIVAS

- <sup>1</sup> Antes da fábrica passar a ser conhecida como Móveis CIMO S.A., esta teve várias razões sociais, sendo uma delas Jorge Zipperer & Cia.
- <sup>2</sup> Segundo dados do IBGE, “Em 1911, o Município era formado por um só distrito, o de igual designação, já em 1933, aparece constituído pelo distrito-sede e pelo de Rio Negrinho.”, que em 1953 é elevado a categoria de Município. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>, acesso 28 jun, 21h42.
- <sup>3</sup> Essas reflexões se dão a partir do Projeto de Pesquisa “OBJETOS DA ESCOLA: Cultura Material da Escola Graduada (1874-1950) – 2ª edição (CNPq/FAPESC/UEDESC)”, coordenado pela Professora Dr.ª Vera Lucia Gaspar da Silva. Tal projeto se vincula à pesquisa Nacional “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)”, dirigido pela Professora Dr.ª Rosa Fátima de Souza.
- <sup>4</sup> Parte dessas comparações podem ser encontradas no livro “CULTURA MATERIAL ESCOLAR: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)” organizado por César Augusto Castro.
- <sup>5</sup> Essa reflexão foi originada a partir de uma apresentação realizada por Vera Lucia Gaspar da Silva no “II Seminário: A materialidade da escola primária pelo estudo da cultura material escolar”, realizado em Curitiba-PR nos dias 01 e 02 de dezembro de 2011.
- <sup>6</sup> Dados coletados em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=421500#>>. Acesso em: 20 jul. 2012.
- <sup>7</sup> Em virtude da imprecisão das informações encontradas, optamos por não especificar o ano de início das atividades da firma, em algumas fontes encontramos menção ao ano de 1912 e em outra, 1918.
- <sup>8</sup> FONTOURA, Ivens. Móvel, o Melhor amigo do Homem. O Estado do Paraná, 28/05/00, p. 04.
- <sup>9</sup> Empresa que futuramente seria conhecida por Móveis CIMO S/A.
- <sup>10</sup> ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Minutas da Diretoria de Instrução Pública para Diversos, fl. 276. Janeiro/Dezembro de 1931.
- <sup>11</sup> ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Minutas da Diretoria de Instrução Pública para Diversos, fl. 74. Julho de 1932.
- <sup>12</sup> ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Ofícios do Diretor da Instrução Pública ao Cidadao Governador, Jan/Dez de 1895. Florianópolis: sn.
- <sup>13</sup> Esses catálogos estão anexados na monografia de Lara Anelise Klostermann, intitulada “Banco de imagens de catálogos da Móveis CIMO S/A”, orientada pela Prof.ª Laís Cristina Licheski e apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no ano de 2007.



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Ofícios do Diretor da Instrução Pública ao Cidadão Governador, Jan/Dez de 1895. Florianópolis: sn.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Minutas da Diretoria de Instrução Pública para Diversos. Janeiro/Dezembro de 1931.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Minutas da Diretoria de Instrução Pública para Diversos. Julho de 1932.

KLOSTERMANN, Lara Anelise. Banco de Imagens de Catálogos da Móveis CIMO S/A. Monografia apresentada à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curso de Especialização em Design de Interiores. Curitiba 2007 Orientadora: Laís Cristina Licheski.

SANTA CATARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n° 795, de 2 de maio de 1914. (Localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

## REFERÊNCIAS

ABREU JUNIOR, L. M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. Pro-Posições, v. 16, n. 1 (46), p. 145-164, jan./abr. 2005.

BENITO, A. E. Las materialidades de la escuela. In:\_\_\_ SILVA, G., *et al.* Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

CÂNDIDO, M. M. D. Cultura material: interfaces disciplinares da Arqueologia e da Museologia. Cadernos do CEOM n. 21, p. 392, 2005.

CASTRO, R. X. S. Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836-1914). 2009. (Dissertação). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

GASPAR DA SILVA, V. L. Vitrines

da república: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In:\_\_\_ VIDAL, D. G. Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.341-376.

GONÇALVES, R. C. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. In:\_\_\_ GASPAR DA SILVA, V. L.; PETRY, M. G. Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

GOULARTI FILHO, A. Formação econômica de Santa Catarina: Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

KLOSTERMANN, L. A. Banco de imagens de catálogos da móveis CIMO S/A. 2007. (Monografia de Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba



# POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM ITAGUAÍ<sup>1</sup>

## PUBLIC POLICY OF CONTINUING EDUCATION TEACHERS: A CASE STUDY IN ITAGUAÍ

Simone Chaves Dias<sup>2</sup>  
*chavesdias@terra.com.br*

Inês Ferreira de Souza Bragança<sup>3</sup>  
*inesbraganca@uol.com.br*

### RESUMO

A presente pesquisa analisou a formação continuada dos professores no município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, a fim de observar de que forma o governo local implementou as políticas públicas elaboradas pela União e instituídas pelo Plano Nacional de Educação de 2001-2010; buscou ainda analisar as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Neste trabalho, tomamos como referência teórica a compreensão da formação continuada como um processo que articula trabalho docente, conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor apoiado, fundamentalmente, no movimento permanente de reflexão sobre a prática em diálogo com os outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Os resultados mostraram a potencialidade da política de formação continuada executada no município, ratificaram a escola como locus privilegiado para a formação do professor, mas apontam, ainda, grandes desafios a serem vencidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada • Políticas públicas em educação • Plano Nacional de Educação.

### ABSTRACT

This research analyzes the continued training of teachers in all levels and sorts of teaching in Itaguaí, Rio de Janeiro, in order to observe how the county implement the public policy elaborated by the Union and established by the National Education Plan for 2001-2010. We sought further analyze the proposals implemented and training experiences actually experienced by teachers. In this study, we take as reference the theoretical understanding of continuing education as a process that articulates teaching work, knowledge and professional development of teachers supported, fundamentally, in permanent movement of reflection about the practice in dialog with the other subjects involved in the same process. The results showed the potentiality continued training policy performed at the county, have ratified the school as the privileged locus for the training of teachers, but also points to major challenges to be faced.

**KEY WORDS:** Continued training • Educational public policies • National Education Plan.

<sup>1</sup> O presente artigo consiste em síntese dos resultados da dissertação de Mestrado Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: a Experiência do Município de Itaguaí (CHAVES, 2012), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Professora de inglês na rede municipal de Itaguaí (RJ).

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Doutora em Ciências da Educação. Orientadora da dissertação de Mestrado desenvolvida por Simone Chaves e que se desdobra no presente artigo.

## INTRODUÇÃO

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) para o decênio 2011-2020 está no congresso nacional à espera de votação; depois de aprovado, será o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação desses planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE do Brasil, Lei nº 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio; para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes (BRASIL, 2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

A meta 18 do item 10.3 (BRASIL, 2001) pretendia garantir, no prazo de dez anos, formação de nível superior para 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e ainda intentava a formação adequada específica na área de atuação de 100% dos professores de Ensino Médio. Os dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica de 2009, revelaram o seguinte resultado: apenas 48% dos professores da Educação Infantil, pouco mais que 61% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 78% dos professores das séries finais do En-

sino Fundamental possuíam formação em nível superior. Esse Censo também mostrou que quase 9% dos professores que atuavam no Ensino Médio ainda não eram graduados em sua área de atuação, tinham como formação apenas o Ensino Fundamental ou Médio (INEP, 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo INEP em 2009, as metas estabelecidas para a década da educação no Brasil (2001), a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Mas, tais resultados ofereceram desafios dos quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsáveis pela qualidade da educação no país (GATTI e BARRETO, 2009).

Findado o tempo de execução do primeiro PNE no Brasil, já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

### O CENTRO EDUCACIONAL DE ITAGUAÍ (CEI) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A proposta desta pesquisa foi investigar as políticas públicas de formação de professores, analisando, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Sendo assim, acompanhei as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI), participei de alguns





centros de estudos realizados no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone, analisei as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas para responder às questões propostas nesta pesquisa, bem como os registros do diário de bordo que foi escrito por mim, utilizando a proposta do diário de itinerância (BARBIER, 2002). As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo 1 Diretora Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 1 diretora, 4 coordenadoras e 3 docentes regentes da unidade escolar pesquisada. Todas as professoras entrevistadas optaram por ter o nome verdadeiro inserido na pesquisa.

Entendendo que os processos de formação continuada são formas de apoio ao trabalho docente e que a melhoria dessa formação tem grande importância no desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal, a prefeitura de Itaguaí adotou uma política de formação viabilizando um espaço físico exclusivamente para estudo e formação continuada dos profissionais da educação do município, o Centro Educacional de Itaguaí (CEI).

Acompanhando a rotina de trabalho no CEI, observei que as formações são executadas em três dimensões: 1) exclusivamente para os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas unidades da rede municipal; 2) para os professores da rede, no horário de serviço; 3) para os professores, em exercício nas escolas municipais, que aderem voluntariamente às atividades realizadas no contraturno, fora do horário de serviço.

As ações formativas 1 e 2 eram dinamizadas por 36 coordenadores de área do Departamento Geral de Ensino (DGE), de forma sistemática ao longo do ano, conforme calendário enviado às

escolas no início de cada ano letivo; as ações formativas do item 3 são organizadas pela coordenação do Núcleo de Formação Continuada (NFC), também subordinada ao DGE. Para planejar os tipos de formação que serão oferecidas ao longo de cada ano no NFC, a coordenadora aplica uma pesquisa, na 1ª semana de cada ano letivo, aos professores da rede que frequentam o CEI para as formações obrigatórias. Nesta pesquisa são coletados os seguintes dados: identificação do professor (nome, escola, telefone), modalidade de ensino que trabalha, área de interesse para cursos e oficinas, disponibilidade de horário e sugestões para a utilização da biblioteca do CEI/NFC. Depois da tabulação desses dados, as formações são planejadas, agendadas e comunicadas aos professores conforme o interesse sinalizado na pesquisa e não visam apenas às questões de prática escolar, mas também à ampliação do universo cultural dos professores.

Nesse contexto, foi possível perceber duas concepções de formação: multiplicativa e autoformativa. Os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas escolas recebem a formação dos coordenadores de área e repassam essa formação nos centros de estudo realizados quinzenalmente/mensalmente nas unidades. Focada no desenvolvimento do currículo e orientada para que o professor aperfeiçoe a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar, essa formação multiplicativa é avaliada através de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos por turma e por escola. De acordo com os resultados, novas ações são implementadas e/ou fortalecidas em toda a rede ou em escolas específicas, dependendo do caso. A dinâmica desse trabalho foi explicada pela Diretora do DGE:

Temos encontro com os coordenadores de área para formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Em cima dessa formação continuada deles, eles fazem essa formação continuada com

os professores lá na escola, no centro de estudo. Os coordenadores pedagógicos têm que fazer um relatório, com a assinatura de todos os presentes, os professores assinam; e todos os textos, tudo que foi trabalhado nesse dia, toda a dinâmica, tudo o que eles fizeram. O coordenador monta o portfólio porque a hora que qualquer coordenador chegar e disser: - Deixa-me dar uma olhada no último material ... tem que está lá com a assinatura de todos os professores. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Cristiane, Diretora do DGE/SMEC).

As formações dinamizadas pelos coordenadores de área e direcionadas aos professores acontecem no horário de serviço, em dois momentos: no início do ano, quando todos passam pelo CEI e, sistematicamente, ao longo do ano; nesse caso, as vagas são distribuídas pelas unidades que enviam os professores conforme o solicitado nas comunicações internas (CI).

No início do ano, eu tenho contato com todos os professores. É muito cansativo, mas a gente faz com todos. A gente faz em dias diferente; dá trabalho, mas a gente faz com todos os professores. E conversa e constrói junto com eles. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Cristiane, Diretora do DGE/SMEC, 2011).

A estrada para a cidadania era no horário de trabalho. Liberavam a nossa turma. A de contação de história também foi; liberavam a nossa turma e a gente ia pra lá (para o CEI). Depende de como vem na CI, a diretora recebe quando a gente vai fazer no contraturno ou quando vai ser no horário de trabalho. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Livia, 1º segmento CIEP 496, 2012). Grifo nosso.

Essas formações são muito bem avaliadas pelos professores como podemos observar nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Eu acho importante também as (formações) do início do ano quando as meninas (coordenadoras da SMEC) falam de como elas esperam que seja o trabalho nas escolas. Então quer dizer, são coisas que orientam a nossa

prática. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Livia, 1º segmento, 2012). Grifo nosso.

Você chega lá (no CEI), tem o palestrante ou as meninas, as coordenadoras do curso, elas (coordenadoras da SMEC) vão com uma proposta bem bacana e com o desenvolvimento, com a quantidade de pessoas, você vai vendo experiências, vamos trocando, não fica no mesmo. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Priscila, EJA, 2011). Grifo nosso.

As capacitações da minha área que têm em Fevereiro são ótimas porque você está iniciando, não estamos com turma, você pode ir, participar, agora depois é que as coisas ficam mais difíceis. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Débora, 2º segmento, 2011).

A autoformação fica sob a responsabilidade do professor que deve buscar e gerir o seu desenvolvimento, tendo para isso o apoio das ações oferecidas gratuitamente no Núcleo de Formação Continuada (NFC). No CEI, além da coleta e análise documental, observei as formações oferecidas e apliquei um questionário online a 37 professores que participaram da IV Mostra Pedagógica, em Dezembro de 2011. A análise desse material revelou que a maior dificuldade dos professores para participar de formações é a falta de disponibilidade de horário. Ao falar, em entrevista, sobre as formações oferecidas, no contraturno, pelo Núcleo de Formação Continuada, em forma de desabafo a professora declarou:

O problema todo é: a prefeitura oferece, tem lá, mas o professor tem uma carga horária tão grande que ele não consegue fazer essas coisas. (...) Fora do horário de serviço fica mais difícil para o professor conseguir fazer isso. Porque nenhum professor consegue trabalhar só em um horário escolar. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Débora, 2º segmento, CIEP 496, 2011)

As dificuldades para participar das formações oferecidas fora do horário de serviço apareceram com muita força nas entrevistas das professoras do CIEP 496:





Já participei de algumas oficinas, principalmente de artes. A última que eu fui foi de Língua Portuguesa. Fora do meu horário de serviço por livre e espontânea... assim, ah vou me inscrever, infelizmente eu não participo, porque eu trabalho em outras unidades, de manhã em uma, de tarde em outra e à noite aqui. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Priscila, EJA, 2011)

O único horário que eu tenho pra fazer formação é à noite porque eu trabalho de manhã e à tarde. Desde o ano passado eu dobro. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Livia, 1<sup>o</sup> segmento, 2012)

As contribuições das formações realizadas no NFC foram averiguadas em um questionário online; dos 37 questionários iniciados, 33 foram concluídos. Desse quantitativo, 30 professores responderam que através das formações refletiram sobre suas práticas e fizeram mudanças significativas; 01 afirmou que através das formações refletiu sobre as suas práticas, mas ainda não conseguiu mudá-las e 02 pessoas não responderam à questão. Esses resultados mostram a potencialidade das atividades desenvolvidas no NFC que, embora sejam realizadas por professores de escolas diferentes, têm como diferencial a troca de experiência e o enriquecimento cultural proporcionados pelos encontros. Essa foi a temática mais recorrente nas respostas do questionário online:

O NFC é importante pela oportunidade de poder estar repassando meus conhecimentos e trocando com os alunos e professores experiências adquiridas. (P. 08)

O NFC é superimportante, pois nos ajuda a entender a educação como algo fora da sala de aula. (P. 17)

O NFC é importante porque em todos os encontros trocamos experiência, o que enriquece a parte pedagógica. (P. 21)

A potencialidade da política de formação continuada em Itaguaí é evidenciada não apenas pela disponibi-

dade de espaço físico, mas pela existência de um plano de ações articuladas e comum, seguido por todas as escolas da rede municipal. Entre essas ações, está o centro de estudos que também se configurou como um espaço importante desta pesquisa.

#### CENTRO DE ESTUDOS: UMA ABORDAGEM COLETIVA

É oportuno esclarecer que o centro de estudo acontece em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí. Os dias são agendados pela SMEC e devem ser obedecidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1<sup>o</sup> segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2<sup>o</sup> segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias, os alunos são dispensados depois do recreio, assim, metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que um maior número de professores possa participar da atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Por três meses, acompanhei os centros de estudos e apliquei um questionário, em papel, a 37 professores que participaram dos encontros, nos dias 05/10/2011 (1<sup>o</sup> segmento, 15 docentes), 06/10/2011 (2<sup>o</sup> segmento, 12 docentes) e 20/10/2011 (EJA, 09 docentes). As perguntas eram fechadas e foram elaboradas considerando a dinâmica e as contribuições do centro de estudo. A intenção era perceber a opinião dos professores sobre tais questões. As atividades desenvolvidas no centro de estudos, na avaliação de 91,9% dos professores, têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conheci-

mentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com três professoras do CIEP 496 que atuam no 1º, 2º segmentos e EJA.

Em julho de 2009, eu vim para o CIEP 496. Aí eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Acho que a primeira importância do centro de estudos é a troca de experiência. Eu acho que é um momento de troca e de enriquecimento muito grande. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos para mim é importante pela aprendizagem, conhecimento, troca de experiência. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Os resultados dos questionários e o conteúdo das entrevistas ratificam as afirmações de Garcia (1992), mostrando que de fato a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem os espaços de formação coletiva, levando o professor a desempenhar dois papéis, simultaneamente, o de formador e formando.

As coordenadoras do 1º e 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível verificar a diferença da dinâmica dos centros de estudo, considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

O centro de estudo nós usamos só para estudar, tudo tem o seu momento. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmen-

to, 2011)

O centro de estudos não é só o momento de estudar uma teoria, estudar o caso de dentro da escola, da sala de aula, de alunos. É o momento de você estudar o todo. A gente tem que proporcionar momentos também para que o professor se sinta bem, se sinta acolhido realmente. Ficar preso só no teórico, naquela coisa pedagógica que você tem que cumprir; claro, vai ser cumprido sim, é óbvio. Só que precisa do material humano em pé, ele tem que estar bem. Então esse é mais um itenzinho do centro de estudos (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

Percebe-se pelos relatos das coordenadoras a diferença na dinâmica dos centros de estudo: no 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos; no 2º segmento, a formação se fixa na prática docente a partir da observação, do estudo e da análise de casos concretos que acontecem na escola; no centro de estudos da EJA, porém, a tônica maior é a pessoa do professor, nas dimensões pessoais da profissão docente. Podemos observar que cada coordenadora trabalha focada em apenas uma ou duas, das cinco propostas fundamentadas por Novoa (2009) para práticas de formação docente, a saber: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. A potencialidade do trabalho no centro de estudo poderia ser grandemente ampliada se essas cinco propostas fossem indissociáveis no processo de formação continuada.

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nessa unidade escolar e tradicional no Brasil (ARROYO, 2010). A reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial, foi outra característica marcante no 1º segmento dessa escola. Essa





imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (Relato oral, Prof.<sup>a</sup> Cyrene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa é uma questão tão séria que apareceu no Projeto Político Pedagógico dessa escola como sendo um dos pontos fracos da unidade. O fato chamou a minha atenção. Ao entrevistar a diretora escolar, ela explicou o porquê dessa colocação.

A gente se preocupa com a qualificação do professor, hoje em dia a gente recebe professores recém-formados que ainda não têm uma bagagem que ainda precisam estudar mais e por isso a nossa preocupação no centro de estudos. Tem a questão dos professores antigos, já com 20 anos de casa, 15 anos de casa e que já não demonstram aquele amor, aquela paixão na questão do ensinar. Tá ali porque tá assegurado, é efetivo, vai empurrando com a barriga. Outros com uma necessidade extrema de se qualificar porque se formaram há 20 anos e agora conseguiram contrato. E aí a gente tem duas vertentes: aqueles que têm dificuldades, mas estão ali com sede, buscam, demonstram interesse e aqueles que têm a dificuldade, não querem enxergar que têm e não aceitam nenhum auxílio. (Relato oral, Prof.<sup>a</sup> Claudia, Diretora do CIEP 496, 2011)

Segundo Nóvoa (2009), essa é uma questão que pode ser trabalhada e melhorada no “exercício coletivo da profissão”; no caso dessa escola no centro de estudos. Através da partilha do conhecimento, do diálogo com os professores mais experientes, os recém-formados e/ou aqueles que têm dificuldades podem receber auxílio para sobreviver ao “choque de realidade”<sup>4</sup> dos primeiros anos de profissão ou do retorno a ela.

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são ancoradas em um profissional, mas compartilhadas entre os membros da equipe pedagógica. Os temas de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola. Nesse segmento, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os embates e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo provooco indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles mesmos, os professores. Cada um teve oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de humor (raiva, tristeza, cansaço) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto. (Diário de bordo, 2011).

O centro de estudos desenvolvido no 2º segmento é focado em estudos de casos concretos proporcionando a ampliação de várias habilidades necessá-



rias na prática pedagógica, dentre elas: destrezas de análise crítica/resolução de problemas, prática reflexiva, ação deliberativa, análise/estudo de diferentes alternativas, desenvolvimento de uma consciência mais sensível ao contexto e às diferenças individuais (GARCIA, 1992).

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009), é preciso abandonar a ideia de transmissão de conhecimento baseada em conteúdos científicos e métodos e, então, perceberemos o terceiro lugar que caracteriza a profissão docente: a prática; esta deve ser investida de teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por esta professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Aí você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Aí quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011).

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens,

são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009).

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar, tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já viveu isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alu-



nos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Priscila, EJA, 2011).

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassam a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo. Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigir em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof. <sup>a</sup> Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento).

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escola tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos.

Embora exista diferença na concepção de formação entre as três modalidades de ensino pesquisado - o 1º segmento de forma transmissiva, mais focado na execução dos programas, o 2º segmento e o EJA voltados para as questões da prática escolar - os aspectos da subjetividade dos docentes são fortemente priorizados nessa unidade escolar, levando em conta as emoções, os sentimentos e a autoestima dos professores. Essa dimensão ficou clara em todos os centros de estudos observados, com intensidades diversificadas, mas presente em todos os momentos coletivos.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a análise dos dados coletados, verificamos que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal, adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de atividades realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º e 2º segmentos e EJA.

As concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe a multiplicação. Esse tipo de proposta multiplicativa parece impedir que a formação do professor aconteça dentro de uma visão crítica porque ele é levado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenha críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas



pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças.

Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Pineau (2003), a autoformação é um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo". A dinâmica do cotidiano escolar e os desafios impostos por ele fazem emergir "estados quase permanentes de interrogação" (PINEAU, 2003, p. 4), exigindo do professor momentos de reflexão e estudos que apontem caminhos e possibilidades. Nesse sentido, as formações oferecidas no NFC não são impostas pela Secretaria de Educação, mas disponibilizadas aos docentes no contraturno de forma gratuita.

A formação continuada, porém, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas na valorização do magistério, outras questões precisam ser consideradas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira. Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí, as condições de trabalho que os profissionais da educação têm à disposição para realizar a docência e três grandes desafios a serem vencidos: uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equiparação salarial entre contratados e efetivos e criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação, questões que precisam ser

resolvidas não só por Itaguaí, mas por muitos municípios deste país.

A Lei n. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, porém o sistema federativo no Brasil permite medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho e isso impede que tenhamos a garantia das mesmas condições de trabalho e remuneração para todos os docentes, porque admite os contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011). Mas é preciso considerar que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais significam a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida na sala de aula. A elaboração do plano de carreira é matéria dos estados e municípios que o organizam segundo suas capacidades e forças políticas. Porém, sem uma carreira estável e um plano específico que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de formação para a melhoria almejada no sistema municipal/estadual de educação.

Retomando os desafios elencados, é preciso ter em mente que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática, das propostas educativas e da organização institucional.

## NOTAS EXPLICATIVAS

4 "Choque de realidade" é um conceito popularizado por Simon Veenman (1984); refere-se à situação pela qual os professores novatos passam nos primeiros anos de docência.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens: Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências: Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020. 2010. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> >. Acesso em: janeiro de 2011.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In:\_\_\_ NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Porto: Nova Enciclopédia, 1992.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios: Brasília: UNESCO, 2009.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do Professor

2009. 2009. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 14/maio/2011.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização.8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación. Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: agosto/2010

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. Educação & Sociedade, v. 32, n. 115, p. 323-337, June 2011. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000200005&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&nrm=iso) >.

PINEAU, G. Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores: São Paulo: Triom, 2003.

# O ATELIÊ BIOGRÁFICO: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE ARTE

## THE BIOGRAPHIC ATELIER: A ROOM FOR CONTINUOUS FORMATION OF ART TEACHERS

Rosvita Kolb-Bernardes<sup>1</sup>  
*rosvitakolb@gmail.com*

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 65-72, jan/jun,  
2013

### RESUMO

A disciplina de Prática de Ensino de Arte toma a atividade artística do licenciando como fonte de reflexão para a docência. Essa ação leva às seguintes questões: O processo de criação artística alimenta a prática docente? A prática docente influencia o processo de criação do artista-professor? A proposta deste artigo é apresentar uma análise da prática artística e da prática docente de um grupo de professoras da educação básica, mostrando os indícios que revelaram os caminhos que essas docentes construíram ao longo de suas práticas como educadoras, artistas e pesquisadoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores • Memória • Ensino de Arte

### ABSTRACT

The discipline Prática de Ensino de Arte (Practices of Art Teaching) takes the licensee's artistic activity as a source of reflection to the docents. This action leads to the following questions: Does the creation process feed the docent practices? Do the docent practices influence the creation process of the artist-teacher? This article proposal is to show a practical analysis of both artist and docent practices of a group of basic education teachers, indicating the signals that reveal the pathways built by these teachers during their practices as educators, artists and researchers.

**KEY WORDS:** Teacher's Education • Memories • Art Teaching

65

<sup>1</sup> Licenciatura em Desenho e Plástica pelo Centro Universitário Feevale (1979), Especialização em Arte-Educação pela USP e Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2011). Professora em cursos de graduação e pós-graduação e Coordenadora do curso de Licenciatura de Educação Artística, da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Assessora das proposições curriculares da educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte. Pesquisadora na área de ensino de Arte e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação infantil, educação estética, narrativas de formação, abordagem autobiográfica, história de vida.

O ateliê biográfico:  
um espaço de formação  
continuada de  
professoras de arte

Kolb-Bernardes R



## HISTÓRIAS DE VIDA E MEMÓRIA

A alma é invisível, um anjo é invisível, o vento é invisível, o pensamento é invisível, e [...], com delicadeza, se pode enxergar a alma, se pode adivinhar um anjo, se pode sentir o vento, se pode mudar o mundo com alguns pensamentos. (MURRAY, 2001)

Embevecida pela delicadeza das palavras da poetisa Roseana Murray, eu, sendo uma professora, gosto de pensar que ainda temos tempo de mudar o mundo, tornando os nossos pensamentos, as nossas práticas, os nossos desejos e sonhos mais visíveis, deixando que o professor/aluno perceba a si, o outro e as coisas que estão ao seu redor.

Sou professora de Arte do Ensino Fundamental e leciono também, já há alguns anos, a disciplina de Prática de Ensino de Arte no curso de Licenciatura de Educação Artística da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Essa disciplina tem como princípio tomar a atividade artística do licenciando como fonte de reflexão para a docência. Faz parte do conteúdo dessa disciplina acompanhar a prática artística dos alunos em processo de formação, durante o estágio supervisionado.

Para o presente artigo, escolhi trazer alguns fragmentos sobre a prática artística e a prática docente de algumas professoras licenciadas pela Escola Guignard da UEMG. Busco, através disso, revelar alguns indícios sobre os caminhos que essas professoras têm construído no seu processo de ser professora-artista-pesquisadora.

Em 2008, criamos um grupo de estudos a partir da disciplina de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura de Educação Artística da Universidade do Estado de Minas Gerais. Esse grupo tinha a função de ser um espaço de discussão e reflexão de formação continuada para ex-alunas já professoras. É a partir dele que faço as minhas

reflexões e busco os indícios para este artigo.

O Grupo de Estudos, que funcionou durante dois anos, assumiu a forma de um Ateliê Biográfico inspirado nos fundamentos e procedimentos utilizados pela pesquisadora francesa Christine Delory-Momberger (DELORY-MOMBERGER, 2008) e pela pesquisadora suíça Marie Christine Josso (JOSSO, 2004), que trabalham com as histórias de vida.

A proposta de formação por meio de histórias de vida vai além da utilização dos saberes formais, reconhecendo, como importantes, os saberes da experiência. Nessa perspectiva, a proposta do “ateliê-biográfico”, criado por Christine Delory-Momberger, define-se como:

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir o seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 359).

Marie Christine Josso (2004, p. 27), ao propor o trabalho com “histórias de vida e formação”, indica a prática da narrativa como sendo uma oportunidade para o sujeito “caminhar para si”, para a tomada de consciência dos seus percursos pessoais e profissionais.

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2004, p. 27).

Dessa maneira, os elementos do “ateliê-biográfico”, as histórias de vida e, também, os traços da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (FREIRE,

2004), que evidencia a relação dialógica na construção do conhecimento, foram incorporados à dinâmica dos encontros do grupo.

Buscamos, assim, por meio dessas diferentes formas de expressão, trazer questões sobre a nossa prática em sala de aula, sobre a professora-artista que somos ou gostaríamos de ser.

Caracterizei esse processo como sendo um exercício de tomada da consciência de si e do outro, o qual foi realizado em três momentos: 1) Narrativa oral: contar alguma experiência de sala de aula; ler em voz alta alguma experiência para o grupo; 2) Narrativa escrita; 3) Narrativa visual. Esses três momentos foram vivenciados através de uma postura reflexiva, pois o narrar a própria história e as experiências com a arte e com a educação permite ao professor-aluno o reconhecimento e a compreensão de si.

As narrativas escritas no caderno coletivo e no caderno pessoal eram lidas em voz alta, no início de cada encontro. Tais narrativas eram constituídas pelo relato da experiência de uma das participantes do grupo ou pelos comentários, impressões e avaliação do encontro anterior. Com isso, a experiência de uma puxava o fio da memória da experiência da outra, provocando um encadeamento de reflexões intensas.

Um dia, uma professora fez o seguinte registro:

Uma das questões que ficaram para mim durante a discussão do nosso último encontro foi o relato feito pela professora Amanda, ex-aluna do curso, sobre a sua performance com o feijão Andu. Este relato, de alguma forma, confunde-se com a minha história, o catar feijão teve para mim uma simbologia. Faço uma relação com o processo de criação e a construção do processo educacional no qual a universidade está inserida... Tem dois anos que procuro participar de um grupo de estudo e de pesquisa...

para poder trocar experiências... Às perguntas do nosso último encontro: que artista professor que quero ser/ou que sou? Ainda não dei conta de responder... (Fernanda, aluna do 8º período de Artes Plásticas).

Em outro encontro, outra professora, que levou o caderno coletivo para casa, escreveu:

Foi muito emocionante a caixinha de memórias que Fernanda trouxe. A emoção da sua escrita ecoou dentro de cada um de nós. Foram poucas palavras e muitas verdades. Fomos tecendo as nossas memórias ao ouvir a Fernanda. Parece que estamos tecendo uma colcha de retalhos nestes nossos encontros, é como se a colcha e os tecidos fossem as nossas experiências, a linha, a arte/educação, e a agulha, o diálogo. É onde as conversas e as trocas dão firmeza à costura, as nossas histórias... E quando achamos que já era hora de alinhar, chegaram flutuando as pipas da Ana Beatriz... mais emendas. Mais retalhos. Sem previsão de bainha. Nada acabado. Será que algum dia nós vamos acabar? (Professora Amanda).

Percebe-se que as narrativas de formação, em diálogo, instigam a criação de uma escrita poética. Dizer o vivido, narrar a experiência são também espaços de criação, de construção de sentidos. Espaço regado pela memória. E a memória:

[...] é mais que lembrança, configura um quadro de referências coletivas que nos ajuda a saber quem somos, quem são os outros e o que nos torna tão únicos, os mesmos. Não é uma capacidade de lembrar-se das coisas, mas uma capacidade de relacioná-las na busca dos significados e sentidos. (BARROS, 2009).p.42-43

Na colcha de retalhos de experiência que ia sendo tecida nos encontros, o diálogo levava à reflexão. As conversas e trocas sobre as experiências relatadas revelavam histórias singulares da vida de cada sujeito do grupo de estudos, permitindo a retomada dos percursos de formação e autoformação,





construídos por cada um.

Assim, esse movimento de parar para ouvir as histórias do outro, nesse caminho de retomada e consciência da autoformação, permitia rever as práticas desenvolvidas na relação com as crianças no cotidiano educativo. Como exemplo, temos o registro de uma das professoras que testemunha sua percepção, após participar do grupo, de que as crianças com as quais trabalhava não prestavam atenção nela, não ouviam o que ela falava. Ela contou que, a partir de então, começou a pensar em algumas estratégias para a sua aula. E, assim, ela propôs a eles a confecção de papagaios:

Pensei que, para aprender a falar para elas, seria significativo primeiro escutá-las e aprender com elas. E aí... logo pensei na pipa, nos meses de vento, junho a agosto. [...] Percebi que a pipa é um brinquedo importante e corriqueiro para as crianças deste bairro. (Professora Ana Beatriz).

Ao ouvir o relato de Ana Beatriz sobre os papagaios, uma outra professora volta à sua memória de infância e narra:

Senti uma imensa vontade de escrever sobre a minha vida hoje ao ouvir o relato de Ana Beatriz. Lembrei de muitos momentos preciosos de minha infância. Por muito tempo achei que tive uma infância ruim. Perdi meu pai, ainda bem pequena, e não achava graça na escola. Eu era até uma aluna estudiosa, mas já pensava em outras coisas, como levantar cedo e ir para o quintal olhar o céu... os papagaios... devia ter uns 6 ou 7 anos. Lembro que foi num dia de muito vento. Saí de casa para olhar o céu, quando percebi pequenos objetos voadores... com rabos coloridos... não entendi e fiquei muito intrigada como foram parar lá no alto. Logo depois meu pai apareceu lá fora e disse:

‘— São papagaios! Quer um?’

— Eu: Compra pai!!!

— Não, vamos fazer...’

Achei impressionante meu pai me dizer que iríamos fazer um papagaio...

‘— Como?’

Não tinha a menor ideia. Guardei esta imagem por muito tempo na minha memória. Hoje, ao ouvir o relato sobre papagaios, reencontrei-me por alguns minutos com o meu pai.” (Professora Jaqueline).

## HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE

O caminho metodológico que adotamos no grupo de estudos foi, cada vez mais, se caracterizando pelas narrativas autobiográficas, abrindo espaço para o acolhimento das histórias de vida das professoras e, assim, para a reflexão sobre seus caminhos de formação.

Um aspecto essencial dessa linha de pensamento de formação por meio das histórias de vida reside no reconhecimento – ao lado dos saberes formais e exteriores ao sujeito visados pelas instituições escolar e universitária – dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos colocam em prática nas experiências. [...] Essa importância dada à experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores responsáveis por sua própria formação. O poder-saber dado é aquele que, ao refazer a história de sua vida, ele próprio se forma – lhe permitirá agir sobre si mesmo e sobre o seu ambiente, provendo os meios para reescrever sua história de acordo com o sentido e a finalidade de um projeto. (FABRE, apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 361).

Assim, esses caminhos foram sendo repensados e reconstruídos, por exemplo: Fernanda, ao ouvir o relato da Amanda, reconheceu a si mesma na busca de dar sentido ao seu processo de formação na Universidade; por sua vez, com sua escrita poética e simbólica, Amanda descreveu o movimento

do grupo de estudos como a construção de uma colcha de retalhos; e Juliana, naquele momento, trouxe suas angústias em relação ao estágio supervisionado e sua busca pela construção de seu próprio caminho na docência, fazendo um movimento de retomar as anotações dos seus cadernos de sala de aula e, com isso, dando sentido ao caminho que havia traçado para atuar como professora. Dessa maneira, elas reescreveram suas histórias.

Além das narrativas das próprias professoras, havia a proposição de trabalhar, também, com narrativas visuais, com “o fazer”, com o investimento no processo de criação pessoal. Nessa direção, lançamos mão de diferentes estratégias, como a utilização de textos literários (inspirando-me, também aqui, em parte da minha prática docente). Foi com esse propósito que assistimos ao vídeo “Histórias da Unha do Dedão do Pé do Fim do Mundo” (2007), com poesias de Manoel de Barros, criado a partir do seu livro “Memórias Inventadas” (BARROS, 2003). Um dos poemas presentes no vídeo fala do quintal da casa, da intimidade com as coisas, do afeto que nos constituem e que, por vezes, esquecemos. Tudo isso estava ligado à memória, ao caminho que estávamos traçando no grupo.

Uma professora, ao assistir ao vídeo, lembrou-se da oficina do pai no quintal da sua casa. Revelou a memória de uma infância carregada de questões que foram importantes para o seu processo de criação artística.

Cresci em uma casa onde no quintal existe uma oficina, é a minha primeira memória que aparece quando penso na minha infância. É a oficina do meu pai. Lá meu pai, em seu processo criativo, construía e compunha o tempo todo. Criava os nossos brinquedos, construía casinha na árvore, criava muitas coisas que facilitavam o nosso dia a dia. Algumas vezes ficava observando meu pai, que passava horas do seu final de semana na ofici-

na. (Professora Ana Beatriz).

Ela segue com as comparações:

Acredito que um conjunto destes elementos da minha infância tenha proporcionado uma transformação mais evidente do meu olhar, o que contribuiu para minha formação enquanto artista. Esse novo olhar me tornou uma pessoa mais feliz. (Professora Ana Beatriz).

Assim, também outra professora manifestou-se:

Mais adiante nas minhas recordações, lembrei-me das brincadeiras num pequeno cômodo, nos fundos, no quintal da casa, com minha irmã.[...] Fazíamos de porta duas vassouras cruzadas e revezávamos quem seria a visita que, com um boneco de plástico nos braços, vestido com roupas feitas por nossa mãe.[...] Nessas lembranças consigo perceber uma “estética da escassez” em que conseguíamos ver além do que tínhamos materialmente. Acho que nós nunca devíamos perder esse espírito imaginativo e criativo da infância, ou melhor, as escolas poderiam partir destes atributos da infância para tirar partido nas aulas de Arte.” (Professora Marilene).

Da poesia e ludicidade de Manoel de Barros, fui buscar a poesia Carrego Comigo, de Carlos Drummond de Andrade, e o trabalho plástico da artista Têti Waldraff. Trabalhar com a poesia de Drummond e com a obra de uma artista contemporânea no contexto da sala de aula veio de uma experiência minha com a arte no Ensino Fundamental, veio de um “saber da experiência” (BONÍA, 2002), de um saber construído na minha relação com o cotidiano docente. Foi esse saber, validado na reflexão, que me permitiu trazer essa experiência para o âmbito da universidade.

Iniciei essa atividade mostrando a obra Estratégias de Mudanças, da artista gaúcha Têti Waldraff. É uma obra que fala dos sentimentos e da memória. O suporte do trabalho da artista é o “car-





rinho” de viagem, usado para empilhar sacolas, malas e compras. Ela apresenta sete carrinhos com trouxas costuradas, coladas e embrulhadas. Não dava para saber o que havia dentro dos embrulhos. Todas as sete trouxas estavam cobertas com tecidos coloridos, floreados e muitas lantejoulas. Em algumas trouxas, era possível identificar flores de plástico, como copos-de-leite. Em outra trouxa, apareciam uma bandeja, um prato, copos e talheres, não ficando muito visível o que a artista carregava na sua bagagem. Após a apreciação da obra, perguntei às professoras o que, afinal, cada uma carregava na sua bagagem... na sua mala... para ser uma professora.

Olho para as coisas e quero transformá-las. Quero interferir no meio ambiente. Não é sonho, talvez leveza, como Ítalo Calvino apresenta. Olho para o mundo e tento ver além do que está parado diante de mim.[...] Lembro de dois períodos importantes da Universidade... Dois períodos com meus primeiros registros. Primeiro estágio. Era um estágio em recreação. Dúvidas saltavam pelo meu ser: Posso ensinar arte na recreação? E assim volto aos meus cadernos...[...] Preciso alimentar-me das minhas anotações anteriores. Será que algum professor falou sobre isso? Sinto-me angustiada e pensei: a escrita é um ato de reflexão, que talvez possa me ajudar neste momento tão solitário. Durante meus estágios, recorria aos meus cadernos, minhas anotações. Lembrava das aulas da professora Sônia Assis, do primeiro período, quando nos mostrava as possibilidades dos olhares. Sabia que tinha que olhar este estágio de uma forma diferente. Meu movimento era o de refletir, sobre as aulas que tive na Universidade, tentando relacioná-las com o estágio. Buscava dar sentido àquilo que estudei e o que estava vivendo no estágio... e em que momentos estas coisas se encontravam? Será que se encontravam?[...] Observo que estas anotações foram e estão sendo meus suportes para construir meu caminho, como professora. Agora já quase no final do curso [...] revi todas as aulas que tive na Uni-

versidade e volto para as primeiras aulas no primeiro período, até as oficinas do sétimo período. Percorro este caminho até chegar à minha primeira aula como professora, onde escolhi trabalhar com o olhar. Percebo, nas minhas reflexões, que estou sempre buscando olhar, saber que estou sempre buscando olhar, saber enxergar, desembaraçando olhares próprios e alheios. [...] Eles são o meu suporte. (Juliana, aluna do 8º período).

Ao ouvir Juliana refletindo sobre o seu processo de ser professora, penso na contribuição da pesquisa autobiográfica no processo de formação. De acordo com Souza (SOUZA, 2010, p. 163): “A ideia é de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida [...]”. É preciso, pois, dar espaço para os professores em formação mostrarem suas bagagens, pensarem no que trazem e no que poderão colocar na mala da experiência dali para a frente.

No sentido de buscar uma outra dimensão e aprofundar mais ainda esse trabalho, com as nossas malas abertas, seguimos para a costura de patuás: após a leitura da poesia Carrego Comigo, cada participante escreveu pequenos bilhetes, recheados com a sua história, segredos, sonhos e desejos, na busca do seu processo de ser professora e artista. Esses bilhetes foram costurados, remendados em pequenas trouxas, pequenas almofadas, patuás.

Nesse processo, percebi a dificuldade de algumas e a facilidade de outras em escrever sobre seus segredos e sonhos na jornada de ser professora, pois algumas pediam mais papel (os bilhetes ficaram grandes) e outras deixavam sobrar espaço no papel (os bilhetes eram mínimos). Escrever é desafiador, principalmente para o professor de arte, que, raramente, utiliza essa linguagem. Porém, ao mesmo tempo, é fundamental “dizer-se” por escrito para poder tomar-se nas mãos, para

poder ver e significar seu percurso.

Na narrativa escrita, a reflexão é potencializada.

O trabalho centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativos à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial [...](SOUZA, 2006), p. 1).

A cada encontro, fomos aprofundando as relações de confiança, afirmando as identidades das vozes pronunciadas nos seus tons diferentes, percebendo que, como dizem Guilherme Prado *et al.* (2008, p. 73), “a partir do outro tentamos dar forma às nossas histórias”. Formas que, às vezes, se pareciam com uma colcha de retalhos, com corações bordados, onde a tessitura do sonho não ficava no avesso da costura, projetava-se para o primeiro plano. Histórias carregadas de desejo e de afeto, acolhidas pela escuta silenciosa e atenciosa de cada uma. À medida que o grupo se encontrava, costurávamos essas histórias, seguindo pelos

caminhos da narrativa poética de Carlos Drummond de Andrade, pelas memórias inventadas do poeta Manoel de Barros ou pelas trouxas misteriosas da artista Têti Waldraff.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo tinha sentido. Sentadas ao redor de uma mesa posta, compartilhávamos não só a comida que nos alimentava o corpo físico mas o alimento que dava significado às nossas vidas de professoras. Através do ato de narrar, reconhecemo-nos como sujeitos da nossa própria história, dando sentido para a professora que somos ou gostaríamos de ser.

Foi assim que, seguindo pelas trilhas internas de cada uma, envolvidas pelos fios da experiência, tivemos a oportunidade de viver momentos fundadores, os quais se formaram oralmente, por escrito e visualmente. Organizar esse grupo de estudos, inspirado na proposta do “ateliê-biográfico”, possibilitou revelar, neste artigo, alguns indícios sobre o caminho que nós professoras temos construído com a arte, com a vida, na escola.





## REFERÊNCIAS

- BARROS, J. M. Sobre panos, bordados e memórias In: \_\_ CRAVEIRO, F. Escrituras bordadas. Belo Horizonte: Com/Arte, 2009.
- BARROS, M. Memórias inventadas: a infância: São Paulo: Planeta, 2003.
- BONÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, p. 20-28, 2002. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&nrm=iso) >.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto: São Paulo: Paulus, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação: São Paulo: Cortez, 2004.
- MURRAY, R. Manual da delicadeza de A a Z: São Paulo: FTD, 2001.
- PRADO, G. V. T. *et al.* GEPEC: da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.(Org.) Pesquisa (auto) biográfica e práticas de formação. Natal, R N: EDUFRN; São Paulo: Paulus,2008.p.59-74 .
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores In: \_\_ ABRAHÃO, M. H. M. B. Aventura (Auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- SOUZA, E. C. Acompanhar e formar, mediar e iniciar: pesquisa (autobiográfica) e formação de formadores In: \_\_ PASSEGGI, M. C. S., V.B. (ORGS). Invenções de vidas, compreensão e itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.157-180.

# HISTÓRIAS DE VIDA E UM GRUPO DE PESQUISA: RESSIGNIFICANDO PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES

## LIFE HISTORY AND A RESEARCH GROUP: REFRAMING PROCESS OF TEACHERS FORMATION

Valeska Fortes de Oliveira<sup>1</sup>  
guiza@terra.com.br

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 73-83, jan/jun,  
2013

### RESUMO

Este texto objetiva apresentar uma pequena e significativa parte da história de vida e trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria dispositivo de formação de professores”, realizado entre 2007 e 2012, cujo objetivo principal foi investigar se um espaço grupal pode ser pensado como dispositivo na formação de professores. Em tempos de complexidade e de relações efêmeras e líquidas, falar de relações e aprendizagens coletivas parece soar um tanto fora da atualidade dos projetos pessoais e profissionais. Em tempos de individualismo e competitividade, postos nas concepções creditadas nos ambientes institucionais, movimentamos o debate e o foco nas experiências vividas por pessoas que criaram o grupo, espaço potencial para encontro e desencontro de energias que aumentaram, quando seus corpos biográficos se colocaram, em diferentes momentos e tempos, em contato.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores • Constituição de Grupos de Estudos

73

### ABSTRACT

This text aims to show a small but significant part of the life history and work of the *GEPEIS* (Group of Study and Research in Education and Social Imaginary) part of the Education Center at the Federal University of Santa Maria (*UFSM/RS, Brasil*), coming from the research “The group as a device of teachers formation” carried out between 2007 and 2012, having as its main goal to figure out whether a devoted group space can be meant as a device in the process of teachers formation. In times of both complexities as well as liquid and ephemeral relationships, talk about collective learning and relationships seems to be old fashion as far as the current personal and professional projects are concerned. In times of individualism and competition, put in the conception titled in the institutional environment, we pushed the debate and focus on the experiences lived by the people who have created the group, potential room to the energy match and mismatch that raised when their biographic bodies were put in contact in different moments and times.

**KEY WORDS:** Teachers’ formation • Groups of study constitution

Histórias de vida e  
um grupo de pesquisa:  
ressignificando  
processos formativos  
docentes

Oliveira VF

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora e Pesquisadora da Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE, Membro do Comitê Científico da ANPED. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS – UFSM. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória - GEPIEM - UFPel .



## PRIMEIRAS PALAVRAS, EM TEMPOS DE VIDA LÍQUIDA, A POTÊNCIA DO GRUPO.

Em tempos de complexidade (MORIN, 1991) e de relações efêmeras e líquidas (BAUMAN, 2001), falar de relações e aprendizagens coletivas parece soar um tanto fora da atualidade dos projetos pessoais e profissionais?. Em tempos de individualismo e competitividade, postos nas concepções creditadas nos ambientes institucionais, movimentamos o debate e o foco nas experiências vividas por pessoas que criaram o grupo, espaço potencial para encontro e desencontro de energias que aumentaram potências, quando seus corpos biográficos se colocaram, em diferentes momentos e tempos, em contato.

O grupo estudado completa neste ano de 2013 vinte anos de história. História de vida, de formação, de aprendizagens compartilhadas, de desafios, de reflexões instituintes na área da educação, estando o GEPEIS vinculado à Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria.

Já foram produzidas diversas dissertações e teses sobre a formação docente, referenciadas pelo campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Em nossos projetos de pesquisa e extensão, contamos com parcerias de muitas instituições de ensino superior e escolas das redes municipais e estaduais de ensino de Santa Maria.

As temáticas trabalhadas no GEPEIS envolvem, principalmente, saberes docentes, relações étnicas, de classe e de gênero, dispositivo grupal, corpo biográfico, histórias de vida, educação ético-estética, cinema, entre outras.

A partir dos trabalhos realizados pelos participantes do grupo, percebe-

mos uma constante relação entre as narrativas de vida dos participantes, quando falavam de suas trajetórias formativas nas escritas de seus trabalhos, em suas vivências como participantes do grupo e as significações produzidas. Por conta disso, pensamos a elaboração deste texto para contar um pouco da história de vida do grupo, sendo narrada por quem dele participou, se produzindo como pessoa e profissional. Assumimos, nesta perspectiva, o pressuposto da implicação, compartilhando com Barbier (1985), que a define como

[...] o engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual, nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda a atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Essa implicação nas ciências humanas não separa o sujeito do seu objeto investigado e, no nosso caso, outros sujeitos, implicando-os no próprio processo de pesquisa e de formação. Esse engajamento pessoal e coletivo tem caracterizado o trajeto de vida do GEPEIS.

### ACOMPANHANDO A PESQUISA...

Para contar como o projeto foi desenvolvido, é necessário conhecer o processo de pesquisa que buscou saber algumas significações dos processos formativos dos participantes que fizeram parte da história de vida do grupo, durante o período de 2007 a 2012.

A abordagem metodológica aconteceu em duas dimensões, uma bibliográfica e outra empírica. Salienta-se que a opção por trabalhar com esses enfoques metodológicos vem ao encontro de nossos objetivos, pois entendemos que ambos, a todo o momento, mesclam-se e complementam-se.



Como aporte teórico, realizamos estudos sobre grupos nas perspectivas de Pichon-Rivière (2005), de Souto (2003) e Castilho (2004); quanto ao imaginário e suas representações utilizamos Castoriadis (1982), Ferreira e Eizirik (1994); formação de professores, memória e trajetória a partir de Ferry (2004), Cunha (2006) e Oliveira (2006); (auto)biografia e história de vida com Delory-Momberger (2008), Josso (2010) entre outros autores que subsidiaram (e subsidiam) as demais pesquisas do grupo.

A parte empírica da pesquisa buscou, através das narrativas das trajetórias de formação, conhecer as aprendizagens, as significações imaginárias e a possibilidade de ver o grupo como um dispositivo de formação nas narrativas pessoais e profissionais na vida dos participantes, as quais formam a história de vida do grupo, ao mesmo tempo que o grupo faz parte das histórias de vida dos integrantes.

Buscando aperfeiçoar e dar consistência ao projeto, encontramos nas narrativas um viabilizador, um potente dispositivo pelo qual conseguimos abarcar uma totalidade de expressões e significações dos participantes que em outros métodos de pesquisa talvez não fosse possível.

Falamos em dispositivo através da perspectiva de Souto (2003, p. 5-6):

Hablar de dispositivo implica ubicarnos en el plano de la acción en un campo del quehacer humano, en el que un artificio se inventa, mezcla de arte y técnica, de oficio y profesión, de habilidad, destreza, conocimiento, maestría para ser puesto en práctica. Implica también tener en cuenta que todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro.

Assim, justificamos o uso dessa

metodologia, pois, como aponta Cunha (1997), as narrativas “têm sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo de ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência”. Além disso, as narrativas “provocam mudanças”, pois de acordo com Cunha (1997), elas são construídas e reconstruídas nos momentos vivenciados, onde são atribuídos novos significados ao vivido e experimentado.

Dessa forma, foi possível construir os dados através das narrativas orais e escritas em diferentes momentos, e utilizando distintos dispositivos para mobilizar a participação e provocar/implicar os sujeitos, possibilitando o resgate da memória do grupo e dos momentos mais significativos dos participantes no GEPEIS. Para Oliveira (2006, p. 174)

Nesta direção buscamos o trabalho com a memória docente por meio das narrativas orais, escritas, acionadas com outros recursos, como as fotografias. Reconstruindo imagens vividas em outros tempos e espaços, e a possibilidade do trabalho reflexivo sobre tais representações, que possibilitam a reinvenção de um ethos individual e de um ethos coletivo.

Para tanto, percebemos que em vinte anos colecionamos muitas histórias que precisariam ser contadas, não só com o objetivo de recobrar os enredos, mas para que seus participantes as repensassem, ressignificando os momentos vividos, olhando sempre e mais para os signos de suas histórias.

É consenso que, para além da sala de aula, os grupos de pesquisas são meios pelos quais a universidade possibilita acionar novas experiências no meio acadêmico. Aprende-se no coletivo, ouve-se o outro, fala-se das próprias experiências, angústias e saberes, compreende-se os desafios característicos das escolhas profissionais na troca constante entre os colegas



que compartilham do mesmo espaço formativo como grupo e como coletivo. Josso (2010, p 47) ressalta a importância de relatar essas experiências:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, ao valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.

Assim sendo, em nossa pesquisa buscamos fazer com que os participantes revelassem, provocados por algum dispositivo, o que a entrada e a participação no GEPEIS significava nas suas trajetórias como professores-aprendizes, suas aprendizagens, as motivações produzidas pelos estudos, debates.

Depois de termos os dados em mãos, percebemos que a análise teria de ser feita com cuidado, pois, com a abrangência e diversidade das narrativas, tínhamos o desafio de manter o foco naquilo que era nosso objetivo, ou seja, buscar nas falas e memórias as significações dos participantes que compunham o GEPEIS, recontando sua história de vida.

Para alcançar os objetivos propostos, recorreremos a alguns dispositivos, que podem ser entendidos como uma “ferramenta”, algo que cria as condições para abordar as temáticas. Utilizamos fotos, vivências, imagens, enfim, tudo que pudesse contribuir para os participantes pensarem suas formações no grupo. Para Ferry (2004, p. 18) “lo que más se evidencia em las experiencias de formación de adultos es que ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado <a priori>, sin la activa participación de sus destinatarios”.

### O GRUPO COMO LUGAR DE FORMAÇÃO

A formação de adultos requer olhar para si e para o outro, permitindo ao sujeito o compartilhar de expe-

riências socioculturais e individuais, revisitando os repertórios da memória.

O participante que consegue falar de seu próprio processo de formação dialoga com a teoria e com o fazer docente, com a realidade vivida que está em constante devir. A recuperação da memória é a representação que o sujeito faz de si e do mundo, a partir da fala e da escrita reflexivas, que norteia seus saberes para novas maneiras de ser na docência, como pessoa e profissional.

O relato de vida traz em seu bojo lembranças, sensações, transbordando o sensível da vida; a história de vida colabora para a formação educacional e para a construção do conhecimento científico. O professor é sujeito sócio cultural, um ser social que vive o cotidiano da profissão estudado e refletido no contexto da educação, da profissão, da sociedade atual, das mudanças nos modos de ser e pensar.

Pensando com Josso (2010), formar-se é a integração do saber-fazer e dos conhecimentos, são experiências transformadoras da subjetividade, que culminam na construção de um ser sensível, que reflete sobre o seu processo formativo e cria novos trajetos para a mesma existência. A formação através das histórias de vida produz encontros e desencontros com as escolhas que cada pessoa fez, tomando contato com seu repertório ao organizá-lo e ao contar para um outro que escuta, produzindo desassossego, muitas vezes, mas autoconhecimento.

Entendemos que as aprendizagens acontecem não só dentro da academia, mas por outros espaços e pelos mais variados meios; desse modo, voltamos nossas experimentações para os sentidos e significados das marcas impressas no corpo. Implicamo-nos com possibilidades de um processo formativo na educação pelo viés do corpo como expressão de significações imaginárias, lugar de memórias e sensibili-

dades.

No GEPEIS, os participantes têm oportunidade de experimentar diferentes maneiras de pensar a formação, sempre no sentido mais amplo possível, como acontece na perspectiva da integração corpo e mente.

Pensar a formação grupal pela ótica do corpo e dos atravessamentos no percurso de vida é pensar nas significações do corpo biográfico, entendido por Josso (2012, p. 27) como “o acesso a esse corpo falante de minha história passada, presente e futura, através das sensações, das imagens, das visões animadas – espécies de sonhos acordados – das reminiscências, mas também das ideias e das escolhas [...]”, através das vivências, experiências, lembranças e memórias que estão impressas no corpo. Um corpo que tem memória que está associada às experiências mais significativas na vida de cada indivíduo, produzindo marcas, gerando mudanças por sensibilizar o estado afetivo e emocional de cada um.

Desse modo, os participantes atuais do Gepeis colocam-se receptivos e participativos às propostas lançadas para experimentações criativas, conhecendo suas potências mas, especialmente, a capacidade de aprender com outras pessoas e concepções. Não foi diferente quando o grupo se disponibilizou para participar de vivências corporais<sup>1</sup> – todos se jogaram no novo desafio. Inicialmente, as vivências, que aconteciam na primeira parte de cada reunião, eram como um momento de integração e descontração. Com o passar do tempo, os participantes foram tornando aqueles instantes uma preparação às discussões que brotariam das reuniões, realizando, assim, as atividades de maneira mais intensa e centrada. Na medida em que as vivências foram acontecendo, foi possível constatar o pressuposto de que o corpo tem memória, a qual está inscrita nele como marca do vivido e do experimentado.

Isso tudo se deu porque os laços afetivos dentro do grupo estavam (o que segue sendo) consolidados, o que gerou significativas reflexões acerca das vivências corporais, que trago, como breve exemplo, neste diálogo:

- A gente tem uma relação,[...] de confiança entre nós todos, diz A. - Só que tem uma coisa que eu penso, que isso aí não se dá do nada, eu acho que essa coisa da gente tá disposto a fazer começou no grupo, começou com aquele dia que C. propôs, diz B.

- É e a gente já se conhece, já tem convívio, já tem toda uma... alguma outra coisa além que já nos uniu, diz A.

Essa conversa revela os laços afetivos construídos dentro do GEPEIS, confirmando que o grupo não é somente executor de tarefas e, sim, um grupo de amizades, sentimentos e emoções.

Desse modo, acredita-se que todo o processo de vivências e experiências serviu, dentro do GEPEIS, além de ampliar as possibilidades criativas do corpo, também como um significativo caminho de autoconhecimento. Esse autoconhecimento está associado à ressignificação dos percursos vividos até então, tornando-os conscientes e capazes de orientar a novos motivos e caminhos.

Junto a esse conceito de autoconhecimento, destaca-se o cuidado de si definido por Foucault como “uma condição pedagógica, ética e ontológica para ser um ‘bom (responsável) ‘governador’”, e impede que a pessoa envolvida abuse de seu poder” (PETERS e BESLEY, 2008) p.58).

Essa questão faz suscitar a importância da reflexão de ter “conhecimento de si mesmo”, de olhar para si mesmo. Entretanto, é necessário enfatizar a importância desse processo quando falamos de conhecimento de si na formação docente. O pensamento de olhar e compreender a si mesmo é um desa-





fio para qualquer ser humano, entretanto, para o professor, essa tarefa torna-se mais complexa e extremamente necessária. O professor é mediador do desenvolvimento, do conhecimento, o elo de acesso às descobertas, por isso, é necessário seu maior desprendimento e empenho com o cuidado de si mesmo, mas o que constatamos é fragilidade na formação global desse profissional.

Isso tudo, na medida em que a vivência grupal colaborou e colabora na formação dos integrantes, despertando para questionamentos de como fazê-la da maneira mais enriquecedora, com o olhar atento à experiência corporal, possibilitando a construção de um corpo sensível e receptivo.

Acreditamos que as vivências foram dispositivos para que os integrantes do grupo estivessem em um processo de autoformação, pois temos como bases teóricas o conceito de formação defendido por Ferry (2004). Ele acredita que ninguém forma ninguém, tendo em vista que é o próprio sujeito que se forma, pois existem dispositivos utilizados para mobilizar, provocar essa formação; no entanto, isso não garante a formação. Assim, os “formadores” são apenas mediadores desse processo individual.

O grupo já é considerado um lugar de formação para os professores, mas trabalhar com a memória, buscando dar vida a história do grupo, possibilitou vários encontros, muitas lembranças ressurgiram e deram significado à trajetória que buscamos reconstruir e aos participantes que tornaram as vivências um espaço formativo também.

### **A HISTÓRIA DE VIDA DO GRUPO SENDO FEITA POR AQUELES QUE DELE PARTICIPAM...**

Todas as definições traçadas pelos participantes nas vivências, experimentações, leituras e entrevistas deram sentido aos espaços/tempos que

tornaram possíveis as experiências de si, através das narrativas orais, escritas e também pela reconstrução de imagens passadas, vivas nas lembranças, ressignificadas na memória e nos imaginários de cada um dos que participam e constituem a história coletiva do grupo.

Nesse contexto, Teves (1992, p.26) diz que “qualquer realidade social constitui uma multiplicidade de sentidos”. Múltiplos foram os sentidos atribuídos pelos participantes, mas que formam coletivamente uma única representação do grupo como um lugar de formação.

As representações construídas através da experiência pelo que cada um viveu como e no grupo estão sendo restauradas, o que dá notoriedade aos valores pessoais e às mudanças e aos deslocamentos de sentidos em ações e comportamentos como indivíduo e como ser social participante de um grupo de estudos e pesquisas.

Os dispositivos criados para que fosse escrita a narrativa de uma experiência foram úteis e agradaram aos participantes, pois, ao mesmo tempo em que queríamos saber sobre a história do grupo, estávamos suscitando as histórias individuais dos participantes. Para os participantes, essas vivências foram avaliadas como positivas, por terem sido momentos de descontração, de firmar laços e de identificação de cada um no e com o grupo. Uma das participantes relatou após uma das experiências: “Como é bom poder fazer coisas assim, acho que o grupo precisa disso, de momentos que envolvam todo mundo, onde todos se disponham para serem vistos um pelos outros”.

Assim, ao longo desses vinte anos, em que vários participantes passaram pelo grupo, foram realizadas diversas pesquisas e projetos, mas também é importante um tempo para que os participantes pensem o espaço grupal e se

vejam nele.

Transpondo essas ideias para o Imaginário Social - o grupo não é um lugar estático. Apesar de muitas representações serem instituídas como a identidade do GEPEIS, as pessoas que vão se integrando, ao trazerem suas experiências, trazem novas ideias, mobilizam novos projetos. Isso configura uma nova fase no grupo, aspectos que representam o imaginário instituinte, criador de novas possibilidades. Segundo Castoriadis (1982, p.414):

O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição como “representificação” destas significações e destas significações como construídas.

Rememorar a história de vida do grupo, através da memória de quem por ele passou, contribui para a construção de imagens e experiências que dizem o que o grupo é e como ele é feito. Nessa reconstrução, podemos perceber que os sujeitos participantes constroem o grupo – identificações e organização grupal – e nele se constroem – formação e autoformação.

A partir do que cada um movimentou no trabalho biográfico sobre suas narrativas de vida, em um exercício de conhecimento de si, temos a compreensão de como cada sujeito se forma e se transforma nos seus trajetos de vida. O espaço grupal nos permite esse encontro com as questões da nossa formação-autoformação produzindo processos de reflexão sobre nós mesmos, como nos aponta Josso.

A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que nos dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas. Para isso, devemos ser capazes de imaginar e de acreditar na possibilidade de poder, de querer e ter, para desenvolver ou para adquirir, os saber-fazer, saber-pensar, saber-escutar, saber-

-nomear, saber-nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber-desejar etc, que são necessários às mudanças, ao desconhecido que vem ao nosso encontro assim que abandonamos o programa familiar, social e cultural previsto para a nossa história (JOSSO, 2008, p.18).

Assim, a partir do grupal, das vivências oportunizadas nesse espaço, o sujeito cria novos sentidos e significados à sua trajetória de vida. Somos, enfim, influenciados e influenciados pelos diversos espaços que passamos ao longo de nosso percurso de vida e grupos sociais pelos quais passamos.

### OS ACHADOS PROPICIADOS PELA INVESTIGAÇÃO....

Com os dispositivos criados para que os participantes dessa pesquisa evidenciassem as contribuições que o GEPEIS, como grupo de estudos, pesquisas e formação, e, também como espaço de amizade, afeto, respeito e companheirismo, agregou à sua formação profissional e pessoal.

Nesse sentido, a partir da questão investigativa “O grupo pode ser pensado como um dispositivo de formação?”, a construção de dados iniciou com uma pesquisa nas dissertações e teses dos participantes do grupo, a fim de conhecer os saberes vivenciados nesse espaço e as marcas impressas nas histórias de vida de cada um, durante sua trajetória no mesmo.

Durante 2008 e 2009, o trabalho concentrou-se basicamente em entrevistas com antigos participantes do grupo. Na análise dessas entrevistas, identificamos que o GEPEIS tem como característica principal a diversidade, seja ela de pensamento, de interação ou de saberes. Por ser constituído por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, graus de formação e campos de atuação profissional, possibilita o “intercâmbio de pensamentos, ideias, sentimentos, emoções e experiências” (CASTILHO, 2004, p.64). Essa diver-





sidade é identificada na fala de um integrante do GEPEIS:

A definição que eu tenho de GEPEIS é de um grupo que consegue se organizar a partir de sua diversidade, diversidade de pensamento, diversidade de interação, e isso acho que se constitui até hoje, todas as gerações que passam pelo grupo tem pessoas com as mais diversas possibilidades.

A diversidade é um aspecto que marca constantemente as falas de todos os integrantes, independente da época em que tenham participado. Nesse contexto, se faz necessário ressaltar que no GEPEIS, a partir do olhar de cada integrante tem-se a construção de um olhar coletivo, um olhar do grupo.

A diversidade de áreas no GEPEIS é ainda uma especificidade que permanece latente na configuração do grupo em 2013. Seus integrantes vêm da Pedagogia, Artes Visuais, Design, Medicina, História, Psicologia, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Especial. A fala a seguir evidencia esse aspecto:

O GEPEIS é este grupo que se constitui de pessoas, com qualidades e defeitos, que se proporcionam emocionar-se, sentir, buscar, além de uma formação diferenciada sobre a docência, também encontram uns nos outros a possibilidade de olhar por diferentes olhos a educação, o professor, a si mesmo como alguém em contínua aprendizagem e formação (Entrevistada R, 2009).

O convívio entre os participantes do grupo proporciona a interação que vai além da ordem teórica do grupo, na qual laços afetivos são construídos entre os membros, caracterizando um grupo unido nas questões acadêmicas e também através das relações interpessoais. Nos depoimentos abaixo, essas significações são marcadas:

GEPEIS é um grupo afetivo-teórico, teórico-afetivo (...) ele dava suporte teórico para as nossas discussões,

para a nossa formação, e ao mesmo tempo, como pouquíssimos colegas eram de Santa Maria na época, ali passou a ser o nosso suporte emocional (...) o GEPEIS era esse laço afetivo, esse grupo de apoio (Entrevistada T, 2008).

O grupo também é para mim um alicerce de relações afetivas e profissionais, foi e é meu porto seguro em diferentes momentos da minha vida, seja ela pessoal ou profissional (Entrevistada R, 2009).

De acordo com Castilho (2004), “o apoio do grupo é o reflexo da necessidade real de se ajudar o outro, de se criar um elo dentro do grupo, ou seja, a busca da interação e da coesão grupal”. Através desse apoio entre os participantes, surge o sentimento de “pertencer a” (CASTILHO, 2004, p. 60-61), de fazer parte e ser parte de uma história.

Através desses relatos percebemos que as aprendizagens transcendem o que se chamaria de formação profissional, alcançando o conceito de formação no sentido de desenvolvimento da pessoa adulta.

Também é possível ler nessas representações alguns aspectos do imaginário construído por esses participantes: grupo-diversidade, grupo-afetivo, grupo-teórico, mostrando nessas representações aspectos instituintes sobre um grupo e como este pode se configurar dentro de um espaço acadêmico.

O GEPEIS caracteriza-se como grupo operativo, segundo a definição de Pichon-Rivière (2005) por ser “um conjunto de pessoas com um objetivo comum”, que procuram trabalhar em equipe (BLEGER, 1998). Assim, o GEPEIS é um grupo operativo centrado na aprendizagem.

Com esta pesquisa, percebemos a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores. Dispositivo entendido por nós como espaço que possibilita a experiência,



mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação de professores. Em meio ao ambiente competitivo da universidade, o espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando os valores são ressignificados e múltiplas aprendizagens são possibilitadas.

No biênio de 2010/2011 realizamos vivências reflexivas com os participantes acerca das histórias do grupo e a influência que este possui em sua formação. Em uma das vivências realizadas, os participantes escreveram em uma folha a pergunta: “Quem sou eu (seu nome) no grupo?” e colaram nas costas. A partir disso, todos iam escrevendo e recebendo respostas nas folhas. Esse foi um momento em que todos escreveram sobre todos, receberam respostas de todos e puderam refletir seu papel/importância no GEPEIS.

Os membros receberam adjetivos relativos às suas personalidades, palavras afetivas, definições e papel que assumiram/assumem ao participar do grupo. Uma das participantes recebeu a seguinte descrição: é “amiga e responsável. Recebe sempre bem o desafio de uma prestação de contas”. Interpretamos o que foi dito, e por conhecermos a participante I, ela normalmente é a responsável por montar orçamentos, cuidar dos recursos e fazer a auditoria da documentação necessária para a tal prestação de contas do grupo.

Outra vivência foi preparada para resgatar memórias do grupo através de fotografias. Preparamos a sala do GEPEIS com fotos que foram distribuídas aleatoriamente na mesa de trabalho. Eram fotos de eventos, viagens, festas, jantares, reuniões, escritas, feiras; momentos que constituem a história do GEPEIS. Assim, os participantes escolheram uma imagem para relatar as lembranças que ela provocava. Segue o relato da participante M, que fala sobre sua formação e outras

aprendizagens desenvolvidas no grupo:

Essa foto traduz mais um encontro do GEPEIS. Ela me fez lembrar da minha formatura, da minha trajetória no grupo, assim como a Nice, dividi com esse pessoal muitos momentos de trabalho, de estudos, de organização dos projetos, de fazer acontecer nossas ideias recheadas de criatividade. Como a própria foto explicita, também carrego momentos de festejar, de brindar a vida, a nós! É com muito carinho, aprendizagens e espaço de compartilhamento que o GEPEIS faz parte da minha formação (Participante M, 2010).

Todas as definições traçadas pelos participantes dão sentido aos espaços/tempos que tornaram possíveis as experiências de si através das narrativas escritas e também pela reconstrução de imagens passadas, vivas nas fotografias, ressignificadas no trabalho das memórias. As representações construídas através da experiência pelo que cada um viveu como grupo foram reconstruídas, dando notoriedade aos valores pessoais dos participantes e também, principalmente, às mudanças e deslocamentos de sentidos em ações e comportamentos como indivíduo e como ser social.

Além disso, houve muitos momentos em que os saberes foram (mas continuam sendo) compartilhados com o GEPIEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário e Memória, coordenado por Lúcia Vaz Peres, que também é vice-líder do GEPEIS. Os grupos, por estudarem o Imaginário, compartilham seus estudos em defesas de dissertações e teses e em eventos.

Assim pensamos em uma dinâmica que instigasse os participantes a escreverem o que a união desses dois grupos trás para cada um. A dinâmica consistia na provocação da unificação dos símbolos dos dois grupos, pedindo que os participantes contribuíssem com uma escrita sobre as reflexões, impressões e significações que a ima-



gem lhes causava. A participante M, do GEPEIS, relata com afeto uma das vivências compartilhadas com o GEPIEM.

A primeira coisa que me lembrei foi de um momento muito intenso vivido no Encontro Imersão, que aconteceu no calor de janeiro deste ano, em Pelotas. Além de estar compartilhando experiências, projetos futuros, alimentos, músicas, bebidas e criando relações a partir daquele momento, em um lugar retirado da cidade, com árvores, campo e piscina, vivi o estar com o outro, com um novo grupo formado pela união do GEPEIS e do GEPIEM (Participante M, 2010).

Podemos tirar como resultados dessas atividades percepções de que, em um grupo, cada sujeito se forma a partir do que mais o provoca, não são outros participantes ou coordenador

que transmitirão a ele saberes já instituídos ou que ditarão regras pelas quais irá aprender. Através da convivência, leituras, experiências, discussões, entre outros, são construídas aprendizagens pelos próprios participantes, cada um de sua forma, absorvendo aquilo que mais o toca e é de seu interesse.

A experiência grupal possibilita a formação através de movimentos de troca, de partilha, sejam eles de saberes, de experiências. Através de críticas, da abertura ao novo, da compreensão, do saber ouvir e saber falar, o processo de formação se desenvolve. O grupo é algo que movimenta, que cria e recria, que significa e ressignifica os processos de formação de seus participantes.

## NOTAS EXPLICATIVAS

As vivências corporais são definidas por Josso (2010, p. 190) como “oportunidades ou potencialidades de tomadas de consciência e de aprendizagens e natureza aberta, evolutiva, maleável, autopoietica de nosso ser no mundo, que dispõe de um potencial enorme, ainda por descobrir com tantas aprendizagens a desenvolver”

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 73-83, jan/jun,  
2013

- BARBIER, R. A pesquisa-ação na instituição educativa: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BLEGER, J. Temas de psicologia: entrevista e grupos: São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CASTILHO, Á. A dinâmica do trabalho de grupo: Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- CASTORIADIS, C. A Instituição imaginária da sociedade: Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982.
- CUNHA, M. I. Contame-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas no ensino e na pesquisa. Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1-2, jan.-dez. 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&nrm=iso) >.
- CUNHA, M. I., ISAIA, S. M. D. A. Professor da educação superior In: \_\_ MOROSINI, M. C. Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário. Brasília: INEP/MEC, v.2, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto: Natal: EDUFRRN, 2008.
- FERREIRA, N. T., EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social: revendo a escola. Em Aberto, v. 14, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- FERRY, G. Pedagogía de la formación: Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico, 2004.
- JOSSO, M.-C. As instâncias da expressão do biográfico singular plural: junção de uma abordagem intelectual a uma abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico In: \_\_ BOIS, D., *et al.* Sujeito sensível e renovação do eu. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2008.
- JOSSO, M.-C. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si In: \_\_ VICENTINI, P., ABRAHÃO, M. H. O. Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação: São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, M.-C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educação e Realidade, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012. Disponível em: < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432012000100003&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432012000100003&nrm=iso) >.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo: Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- OLIVEIRA, V. F. D. Narrativas e saberes docentes: Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- PETERS, M. A., BESLEY, T. Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional: Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal: São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SOUTO, M. Hacia una didáctica de lo grupal: Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2003.
- TEVES, N. C. Imaginário social e educação: Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.



# INFLEXÕES DELEUZIANAS PARA O TABULEIRO DA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL: NARRATIVAS COMO VARIAÇÕES CONTÍNUAS

## DEULEZIAN REFLECTIONS FOR THE GAME BOARD OF EDUCATIONAL INVESTIGATION: NARRATIVES AS CONTINUOUS VARIATIONS

Josenilda Maués<sup>1</sup>  
josimaues@gmail.com

### RESUMO

Este artigo põe em movimento algumas peças do móvel tabuleiro deleuziano, vistas em suas possibilidades de produção de mapas de intensidades em torno do trabalho investigativo que se denomina de pesquisa narrativa no campo educacional. Os argumentos delineados intentam produzir inflexões no interior dessa opção de pesquisa, operando com um deslocamento de abordagens que tratam as narrativas como práticas auto-referentes centradas no sujeito que fala, para o investimento em uma perspectiva tonalizada por argumentos pós-estruturalistas. O trabalho é impulsionado pelas seguintes indagações: Quais condições teórico-metodológicas de possibilidade de revigoração da escrita acadêmica, na pesquisa educacional, podem ser produzidas a partir da movimentação de conceitos deleuzianos vinculados às filosofias da diferença? Sob quais possibilidades epistemológicas e metodológicas esses conceitos podem funcionar como potência criadora de sínteses disjuntivas, em experimentos e composições de escrita acadêmica, no âmbito da pesquisa educacional? Do ponto de vista metodológico o texto assume as feições de um trabalho teórico, de cunho bibliográfico que investe na utilização de alguns conceitos deleuzianos, exercitando operações conceituais e composições práticas. As hastes da inflexão aqui proposta sinalizam para espaços não identitários, não representacionais, não interiorizados para a produção narrativa. Para o exílio do campo da identidade e da semelhança e da razão representativa, apontando para a invenção de narrativas que escapem à reconhecimento e à recodificação do vivido. Movimentos que se façam em relação com um “de-fora”, para além de interioridades biográficas a serem desnudadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas • Pesquisa da Educação • Gilles, Deleuze

### ABSTRACT

This article puts in movement some pieces of the deleuzian game board seen in its production possibilities of intensity maps surrounding the investigative work with what is named narrative research in the educational field. The presented arguments are meant to generate inflexions in the interior of this research model, acting by displacing approaches that treat the narratives as self-referred practices centered in the subject who speaks towards the investment based in pro-structuralist arguments. The work is driven by the following inquiries: which theoretical-methodological conditions of possibility of academic script reinvigoration in the context of the academic research can be produced from the movement of the deleuzian concepts linked to the philosophies of difference? Under which epistemologic and methodological possibilities these concepts can work as a creative potency of disjunctive synthesis, in experimental and composed of academic writing? By the methodological point of view the text gains the features of a theoretical work, in a bibliographic view that invests in the use of some deluzian concepts by applying conceptual operations and practical compositions. The axes of the above proposed inflexion point to non “identitairial” spaces, non representational, not interiorized for the narrative production. To the exile of the identity and similarity field as well as the representative reason, pointing to the invention of narratives that escape the recognition and recoding of the lived. Movements to be made related to an “outside” beyond the biographic interiorities to be denude.

**KEYWORDS:** narratives • education investigation • Gilles Deleuze

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Currículo, PUC/São Paulo. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e pesquisadora do campo do currículo e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE). E-mail: jomaues@ufpa.br

*Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.77).*

## 1. GRÃOS, PASTILHAS NO TABULEIRO...

Em *Mil Platôs*, Volume 5 (1992), Deleuze e Guattari (1992) utilizam a teoria dos jogos para comparar a máquina de guerra aos aparelhos de Estado examinando o ponto de vista das peças dos jogos, das relações entre elas e do espaço mobilizado. Entre a codificação e o movimento das peças do xadrez e o espaço aberto do go, optam pelos peões do go, como grãos, pastilhas, com função anônima, sem propriedades intrínsecas, distribuídos em espaço aberto, em movimento perpétuo, com a precisa função de margear, cercar, promovendo uma estratégia sem linha de combate.

Este artigo põe em movimento algumas peças do móvel tabuleiro deleuziano, vistas em suas possibilidades de produção de outros mapas de intensidades em torno do trabalho investigativo que se denomina de pesquisa narrativa no campo educacional. Os argumentos apresentados pretendem delinear inflexões no interior dessa opção de pesquisa, operando com um deslocamento de abordagens que tratam as narrativas como práticas auto-referentes centradas no sujeito que fala, para o investimento em uma perspectiva tonalizada por argumentos pós-estruturalistas.

Os fios transversalizados nessa costura desenham imagens outras para o pensamento a partir do exercício de distanciamento das filosofias da consciência e de concepções representacionais da linguagem. Nesse outro território descentrado, o trabalho com narrativas enquanto fenômeno ou método de investigação afasta-se de abordagens de inspirações reflexivas ou centradas na “consciência de si”, que

investem em um sujeito interiorizado, a partir de discursos produzidos sobre si mesmo, e passa a encarar as potências criadoras da narração como prática vacilante de linguagem que nada deve àquele que a profere.

Neste texto encontram-se condensados alguns resultados de movimentos investigativos constitutivos de um programa de pesquisa que investe nas filosofias da diferença, e que se permite indagar sobre: quais condições teórico-metodológicas de possibilidade de revigoração da escrita acadêmica, na pesquisa educacional, podem ser produzidas a partir da movimentação de conceitos deleuzianos vinculados às filosofias da diferença? Sob quais possibilidades epistemológicas e metodológicas esses conceitos podem funcionar como potência criadora de sínteses disjuntivas, em experimentos e composições de escrita acadêmica, no âmbito da pesquisa educacional?

Esse programa de pesquisa enviado pelo Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE)<sup>2</sup> mobiliza estudos voltados para a constituição de sínteses disjuntivas apoiadas nas virtualidades e multiplicidades de abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista para o campo do currículo e da formação de professores.

Do ponto de vista metodológico o texto assume as feições de um trabalho teórico, de cunho bibliográfico, que investe na utilização de alguns conceitos deleuzianos para promover fissuras no espaço da pesquisa narrativa. O trabalho de pesquisa que possibilita essas formulações assume, ao mesmo tempo, a natureza de experimentação em termos do que se vem denominando de uma escrita artística no campo educacional e, desse modo, atua por operações conceituais e por composições práticas<sup>3</sup>.

É nesta viagem iniciática, onde jogo conceitual e de experimentação se conectam, que pretendemos nos mover.





## 2. MOVIMENTANDO O TRABALHO NARRATIVO: A PRODUÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA SEM LINHA DE COMBATE

O devir é sempre de uma ordem outra da filiação. Ele é da ordem da aliança (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86).

A operação com o escopo filosófico deleuziano mobiliza uma combinação onde a produção de conceitos e o trabalho com os conceitos compreende sempre agenciamentos em conexão com outros agenciamentos. Isso compele o pesquisador a caminhar de modo traçante e ávido por territórios outros que não o cunhado pela literatura educacional ou, marcadamente, pedagógica e curricular. Ao depararmos-nos, na chave deleuziana, com o fato de que a ciência não tem por objetos conceitos “mas funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 153), cabe-nos assumir que os conceitos necessitam ser entendidos, no trabalho científico, como máquinas, em conexão com outras máquinas, impelindo-nos a experimentar como funcionam e a perseguir as multiplicidades em que se introduzem e se metamorfoseiam.

Para esses autores, os conceitos não são representações universais, nem simples operadores lógicos, mas uma aventura do pensamento que institui um acontecimento e que permite a elaboração de um ponto de vista sobre o mundo. Todo conceito é, assim, necessariamente assinado, é uma multiplicidade que gera sempre totalidades provisórias; é criado a partir de problemas; remete a outros conceitos de forma não linear. É sempre um incorporal, não podendo ser confundido com “a coisa-mesma”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Caminhamos, portanto, em meio à provisoriedade consistente de conceitos que saem do campo das representações, violentam sintaxes, promovem literalidades e insinuem; que

não remetem a coisas ou a essências e execram promessas de explicações universais. Localizam-se nas marcas da singularidade, colocando-nos o desafio de identificar suas rizomáticas conexões. Lançam-nos o desafio visual, tátil e vibrátil de rascunhar tão somente as zonas de proximidades, deslocamentos, pontes e disjunções que nos possibilitam.

Essas disjunções propiciadas por outras imagens e movimentos do pensamento substitutivos ao idêntico e ao negativo - o mundo da representação – impactam fortemente no âmbito de investigações que recorrem a modelos biográficos/autobiográficos de pesquisa, desenvolvidos sob a forma de pesquisa narrativa.

No campo educacional, sobretudo no espaço da formação docente, contamos com um conjunto de investigações que apostam no trabalho com narrativas autobiográficas como fenômeno, método de investigação e experiência de auto-formação e intervenção. É possível afirmar que o conjunto majoritário dessa produção, no que diz respeito à operação com narrativas como método de investigação, recorre a aportes teóricos que colocam o processo narrativo como exercício que gera conhecimento sobre o sujeito, suas práticas e construção identitária.

Conforme anunciado anteriormente, caminhamos em sentido oposto, sob perspectiva pós-estruturalista de tonalidade deleuziana, para tratar do trabalho narrativo, pontuando algumas inflexões decorrentes quando se joga com as peças desse tabuleiro.

O contato com formulações desse filósofo pluralista que fez da diferença um conceito eminente, investindo na noção de intensidade em detrimento da representação, coloca-nos diante de uma das mais importantes coordenadas de seu pensamento. Trata-se do conceito de acontecimento, articulado à diferença, arremete contra um



tempo histórico cumulativo ou circular para postular a arquitetura de um tempo labiríntico, uma temporalidade atópica, paradoxal.

Este é, transversalmente, o motor da inflexão deleuziana que pode convulsionar a pesquisa narrativa, sobretudo aquela centrada em abordagens experienciais.

Sob emanações deleuzianas a produção de narrativas recoloca qualquer tipo de sequencialidade linear na tríade presente/passado/futuro e suas promessas de reconições transformadoras, passando a lidar com a acepção de um tempo múltiplo, caótico, que assume a coexistência de diferentes planos, desordenados que se desdobram em atualidades e virtualidades, derrubam a barreira entre real e imaginário, desdobrando-se em devires.

Essa mudança de coordenadas espaço-temporais introduz potentes alterações no modo de produzir narrativas, de escrevê-las, de tratá-las. Como apresenta Pelbart (2004, p. XXI).

[...] em Deleuze, ao invés de uma linha do tempo, temos um emaranhado do tempo; em vez de um fluxo do tempo, veremos surgir uma massa do tempo; em lugar de um rio do tempo, um labirinto do tempo. Ou ainda, não mais um círculo do tempo, porém um turbilhão, já não uma ordem do tempo, mas uma variação infinita, nem mesmo uma forma do tempo, mas um tempo informal, plástico. Com isto, estaríamos mais próximos, sem dúvida, de um tempo de alucinação de que de uma consciência do tempo.

Um tempo com tal plasticidade instaura ranhuras na produção da narrativa, forçando-nos a operar com uma noção de historicidade insurgente, descontínua, modulada por variações contínuas. O pensamento precisa ousar movimentos labirínticos tanto no processo de produção narrativa quanto em sua tradução nas folhas sequenciadas de um trabalho acadêmico. Interrogar o narrador sobre o iní-

cio de algo ou solicitar que nos revele fatos importantes de sua trajetória e, ao cabo, perseguir suas constâncias, tornam-se algo inoportuno. Ao ver ou escutar a matéria da narração é necessário recortá-la, decompô-la, perscrutar seus buracos, vacúolos, cintilações, jogos de forças; estabelecer superposições; perseguir acontecimentos. Buscar as diferentes segmentarizações e linhas de fuga que comportam e extravasam.

Desse modo, teremos “o acontecimento singular analisado como processo ‘polígono’ ou, sobretudo, um ‘poliedro de inteligibilidade’, no qual o número de faces não é definido de antemão e não pode jamais ser considerado como acabado de pleno direito” (MARTINS, 2002, p. 90).

Precede e atravessa, entretanto, essa relação múltipla com o tempo um outro modo de interrogarmo-nos em nossas investigações ou de construirmos nossos problemas de pesquisa no campo narrativo. Sob a perspectiva assumida, não nos interessa perguntar o que é ou o que está por trás de algo narrado. Se articuladas ao movimento de pensamento deleuziano, nossas inquietações voltam-se, diferentemente, para indagar sobre as circunstâncias de uma coisa; para perguntarmos em que casos, onde, quando, como funcionam, operam, acontecem, uma vez que o conceito diz respeito sempre ao acontecimento e não mais à essência.

Essa inflexão articula-se à concepção de linguagem assumida por Deleuze que arremete em direção ao domínio do significante, pois, para esse autor, “o significante ainda pertence ao domínio da questão ‘o que isso quer dizer’”? (DELEUZE, 1992, p. 33). Sob a égide dessa formulação interessa-nos a superfície ou o que coloca em movimento. A partir desse espectro, não há sentido em se realizar interpretações das narrativas, tomando-as como manifestações representacionais de um sujeito reflexivo. Cabe, antes, tomá-las como



superfícies de inscrições múltiplas.

Esse posicionamento altera, fundamentalmente, os objetivos do trabalho com narrativas, que não mais se coloca como operação de captura, mas como operação produtiva. Trata-se de produzi-las como práticas discursivas, de tecê-las como práticas de linguagem que colocam intensidades em movimento; de percebê-las como práticas envolvidas em processos de subjetivação que só podem ser vistos dessa forma se compõem modos de vida em choque com modelizações dominantes; como espaço onde subjetividades se ancoram e se desfazem.

Nos rastros da perspectiva deleuziana compete-nos perseguir diferentes modos de individuação que não remetem a uma pessoa ou a um sujeito, mas, a um acontecimento ou a acontecimentos (DELEUZE, 1992). Toma-se, nesse sentido, a preocupação não com o sujeito que profere algo, mas com o que põe em funcionamento quando profere algo; com as linhas que compõem o discurso, com o que cria ou toma emprestado. Desloca-se a atenção aos processos de subjetivação envolvidos nesse movimento pois, no espectro deleuziano, “Não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito” (DELEUZE, 1992, p. 141).

Considerando que os processos de subjetivação são assumidos como produção de modos de existência, torna-se importante atentar para os momentos em que processos narrativos comportam processos de subjetivações. Estes, entretanto, não podem ser tomados como instrumentos reveladores de elementos preexistentes, fundacionais, ou de verdades sobre si-mesmo. Processos de subjetivação não correspondem a processos íntimos, privados, mas a operações em meio às quais nos constituímos como sujeitos “à margem dos saberes constituídos e dos pode-

res estabelecidos, podendo dar lugar a novos saberes e poderes” (DELEUZE, 1992, p. 188).

Abandonaremos, então, no trabalho narrativo, a busca de núcleos estáveis de análise para lidar corajosamente com as variações contínuas da própria linguagem. A partir das referências às visibilidades, aos enunciados, ao procedermos ao trabalho investigativo com narrativas partiremos para examinar o que as narrativas são capazes de dizer, de nos fazer ver e sob quais enunciados isso está sendo dito, uma vez que não mais estaremos nos referindo a um sujeito do discurso mas às paisagens efêmeras de processos de subjetivação.

Essa inflexão conecta-se a alterações indelévels no que diz respeito à ideia da relação sujeito-objeto como ancoragem do processo de conhecimento. Na perspectiva assumida sob a chave deleuziana “sujeito e objeto não constituem a relação fundamental do pensamento dessa pesquisa, e pensar, não é um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 113).

Esse não é, certamente, um movimento fácil para nós que aprendemos a lidar com relações de proeminência do sujeito, do objeto ou de processos de interação entre ambos na relação de conhecimento. Essa, também, é uma tessitura delicada quando se opera com narrativas e, mais ainda, quando se lida com ferramentas deleuzianas, que requerem a operação com as posições flutuantes da narração.

Como nos adverte Deleuze (1995, p.78): “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda”.

Podemos, portanto, admitir que o conceito de processos de subjetivação que não remete a um sujeito pesso-



al, mas a agenciamentos coletivos de enunciação, afigura-se como uma noção fundante para sairmos, na pesquisa narrativa, do estatuto da memória, das histórias de vida, dos relatos de experiência, de momentos catárticos, de práticas auto-reflexivas. A assunção dessas noções desemboca em um tipo de investimento que tenta escapar de todo tipo de personalismo seja ele psicológico ou linguístico.

Isso coloca a necessidade de outra postura investigativa no processo de produção de narrativa que requer a invenção de um tipo de estratégia diferente do procedimento de perguntas e respostas, convencionalmente utilizado, mesmo quando sob o discurso da interação ou de um esquema solto e não-estruturado de interrogações. Se se trata de exercitar um outro movimento, a partir de outras imagens do pensamento, para além de sua tradicional arborescência; se pretendemos flagrar um tempo descontínuo, se o foco central não é o sujeito falante ou a reconhecimento memorialística, se o objeto é modulável, valeria, certamente, a experimentação de mecanismos diversos de produção e sutura narrativa.

Como encontramos em Deleuze e Parnet (1998, p. 17)

Qualquer que seja o tom, o procedimento questões-respostas é feito para alimentar dualismos. [...] Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes. Assim se constitui uma tal trama que tudo o que não passa pela trama não pode, materialmente, ser ouvido.

Seria necessário, então, exercitar possibilidades de usar a linguagem de modo a não opor ficção e realidade, de não aprisionar o narrador ao espaço-tempo do pesquisador (igualmente e, diferentemente, um narrador), de possibilitar que a narração seja fabulada,

intercalada por outros sons e imagens, desenhada, colorida, acrescida de objetos, atravessada por personagens outros, deixando passar pela trama o que não é a própria trama, mas seus diferentes níveis de paisagens. Trata-se, como na expressão de Rolnik (1989), de utilizar a linguagem como “tapete voador”; operar por provocações, por imagens, por fabulações, evitando os dualismos entrevistador/entrevistado; vida real/ficção, “obra-intenção ou significação da obra”, pessoa/professor. Pode-se, portanto, sair do campo das entrevistas interrogativas sequenciadas para outras formas provocativas de se contar histórias: cartas, fábulas, imagens, contos, poemas, instalações...

Nesse sentido, pode-se operar por afectos, perceptos e conceitos como potências inseparáveis na alquimia deleuziana. Essas potências implicam em novas maneiras de ver e ouvir (perceptos), novas maneiras de sentir (afectos) e novas maneiras de pensar (conceitos).

Nessa perspectiva a produção narrativa é separável da vida e inseparável do devir. Escrever torna-se, então, uma questão de devir. Devir é “o conteúdo próprio do desejo”; não significa um sonho ou o imaginário; refere-se a diferentes formas de viver e de sentir que assombam ou se envolvem em nossa forma de viver e a “faz fugir” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 21; ZOURABICHVILI, 2005).

Esses elementos impactam, sobremaneira, na produção do estilo da escrita narrativa. Deleuze e Guattari (1992) indicam a necessidade de se escrever por afectos, a construir estilo, sintaxe, modos, ritmos, tons, para nos elevarmos “das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 221). Colocam-nos a necessidade de exceder os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido; liberar a vida onde ela é prisioneira. Eliminar “tudo o que gruda” em nossas percep-



ções vividas; guardar somente “a saturação.”

Do ponto de vista da linguagem nos contornos aqui assumidos, esse investimento implica em uma aproximação cada vez mais criativa da escritura educacional, com o campo da literatura que “só começa em nós quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos retira o poder de dizer Eu” (DELEUZE, 1997, p. 4).

A literatura contesta precisamente o estatuto da linguagem reduzida à função representativa do discurso, a sua função significante em sua identificação com os signos; a linguagem como algo que remete ao sujeito que fala.

A experimentação da escrita narrativa, sob esse movimento, excede ao relato de vivências ou de percepções vividas e passa a experimentar a linguagem de modo a transitar no tabuleiro deleuziano, torcê-la, fazê-la vibrar, abraçá-la, fendê-la, para arrancar o percepto das percepções.

Sob a égide dessa formulação interessa-nos a superfície da narrativa ou o que coloca em movimento. Interessamos sair de uma perspectiva de escritura narrativa que se coloca no plano de sentimentos, de percepções vividas, para investir em uma perspectiva que se esgota ao “não dever mais nada àqueles que o experimentaram ou experimentam” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 218), que põe em funcionamento afectos e perceptos, excedendo os estados perceptivos e as passagens afetivas da vida, propiciando outros devires para a escrita acadêmica.

Esse tipo de funcionamento requer a produção do estilo como a constituição de modos de existência singulares. Sob essa perspectiva todo estilo se faz com base em estilos precedentes e, ao mesmo tempo, em franca ruptura com eles. O estilo não remete à personalidade do autor, a sua marca, mas ao processo de tensionamento da lín-

gua. Requer, portanto, um investimento maciço, de contato com diferentes campos de escritura, com uma variedade de conceitos produzidos em diferentes campos de conhecimento, com um caleidoscópio de imagens produzidas em diferentes campos artísticos e tecnológicos, com rumores que vêm de campos embrionários de formulações, com recortes de variadas tonalidades, cores, cheiros (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Vale lembrar que o processo de escritura não implica em colecionar e utilizar metáforas ou construir alusões capazes de adornar um texto. Como encontramos em Deleuze e Parnet (1998, p. 15) “Não nos servimos de termos desterritorializados, ou seja, arrancados de seus domínios, para reterritorializá-los em outra noção...”.

Servimo-nos, talvez, de termos produzidos, inventados, travestidos, plantados, dos quais possamos extrair blocos de sensações, promover suas núpcias com os sons, os cheiros, as paisagens, provocando estranhezas e propiciando alucinações.

É necessário, portanto, aprender a escrever de modo cortante, surpreendente, de forma a produzir diferentes intensidades que vão de um sopro, de um acaso, um ocaso, a um escárnio, uma dilatação, uma ranhura, promovendo encontros que são sempre encontros com corpos, “irradiando um pequeno chuvaire de chispas para dentro de cada partícula do corpo, para cada ponta de dedo” (MANSFIELD, 1991, p. 17).

Sob essa inspiração, o trabalho narrativo não poderá assentar-se em relatos sequenciais, em episódios considerados significativos, em núcleos estáveis reveladores das identidades ou processos identitários, mas transitará por entre flashes, takes, ou acionará “uma terceira pessoa do singular, não pessoa ou Ele, na qual nos reconhecemos um Eu e um Tu. Em suma,



cremos que a noção de sujeito perdeu seu interesse em favor de singularidades pré-individuais e de individuações não pessoais” (DELEUZE, 1992, p. 22).

Adentramos, assim, em uma forma de trabalho narrativo que se volta para a captura de intensidades narrativas, para identificar as persuasões e zonas de indefinição, os diferentes campos discursivos em jogo quando se profere algo, para flagrar e descrever os enunciados que nos colocam em diferentes posições e processos de subjetivação.

Cabe, talvez, uma renomeação da pesquisa narrativa para sua forma mais cartográfica. Como cartografia, a pesquisa narrativa investiria na escrita como desenho que “acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 37).

Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e não só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia (ROLNIK, 1989, p. 44).

O cartógrafo da narrativa recolhe e acolhe, portanto, mapas de intensidades e não opera com unidades de análise. Busca não aquilo que julgamos que é, mas o que está sendo e o que está por vir. Tenta flagrar quais devires transgressores e revolucionários as subjetividades comportam, escondem e oscilam; as irrupções que mesmo as vidas mais tacanhas podem expor.

Ao optar por esse procedimento metodológico, chega-se a um ponto

onde é imperioso encarar corajosamente o fio esticado entre as potências criadoras da escrita e os produtos de domesticação. Entre o que se pensa sobre vida e o que se pode vislumbrar em bordas que comportam outras racionalidades, movimentos anômalos, dramas variados.

Cabe, sem pudores, exercitar o flagrante delito de fabular, tornar-se ladrão, deixar-se “ser mordido pelas coisas exteriores” (ARTAUD, 2008, p.87), valorizando as catalepsias, as amnésias, arquetetando imagens do pensamento que tenham natureza vulcânica e causem mal-estares, pois “um pensamento que não faz mal a ninguém, que não perturba ou entristece os tolos, não pode ser pensamento” (SCHOPKE, 2009, p.17.)

Se chegarmos, então, a falar em pesquisa narrativa como alusão a qualquer rastro biográfico, estaremos apenas operando no interior e fora de “um discurso sobre vida/morte que ocupa um certo lugar entre o logos e o drama” (DERRIDA, 1991, p. 79).

### 3. PARA NÃO CONCLUIR... PROCURANDO ESPAÇOS LISOS...

As hastes da inflexão aqui propostas sinalizam para espaços não identitários, não representacionais, não interiorizados. Para o exílio do campo da identidade e da semelhança e da razão representativa.

A invenção necessária é a de narrativas que escapem à reconhecimento e à recodificação do vivido. Que registrem escritas de intensidades que não se podem confundir com o discurso representativo ou cognitivo. Movimentos que se façam em relação com um “de-fora”, para além de interioridades biográficas a serem desnudadas. Brigas de foice entre palavras e coisas. Nada reconhecer. Nada revelar. Fazer possíveis, apenas, aparições. Diferentes formas de aparição da diferença.

Produzir novos conluios com a



língua. Linguagens. Como em Dylan Thomas (THOMAS, 2003, p. 123) “Uma língua de baioneta nesse indefeso fragmento de oração”. Onde a boca seja “uma trombeta de mentiras sopradas com doçura”.

### SOBRE A AUTORA

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Associada II do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, líder do

Grupo de Pesquisa Diferença e Educação - DIFERE, que desenvolve estudos voltados para a constituição de sínteses disjuntivas apoiadas nas virtualidades e multiplicidades de abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista, investindo no aprofundamento do pensamento nômade da diferença, na escrita de intensidades e no estilo como linhas de fuga e possibilidades de afrontamento dos limites da linguagem sedentária no campo da investigação educacional.



### NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>2</sup> O DIFERE congrega docentes de diferentes campi da UFPA e discentes do programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. O presente texto vincula-se ao trabalho investigativo desenvolvido no projeto de pesquisa “Escritura da Diferença e Educação” que articula, presentemente, as diferentes frentes de investigação de cariz pós-estruturalista do grupo.

<sup>3</sup> Segundo nos coloca Corazza (CORAZZA, S. M., TADEU, T. Composições: Belo Horizonte: Autêntica, 2003. O procedimento da escrita artística embaralha os códigos do âmbito da Filosofia-Arte-Ciência-Literatura-Educação, valendo-se de diferentes ideias-forças como aquelas provenientes do pensamento de Nietzsche, Valéry, Deleuze, Barthes e afins, possibilitando formas de expressão em termos de escrita-artista que acolha passagens de Vida que atravessam o vivível e o vivido, produzindo fantasias entre a língua e o estilo.

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 84-93, jan/jun,  
2013

- ARTAUD, A. Linguagem e vida: São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORAZZA, S. M., TADEU, T. Composições: Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, G. Conversações: Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, G. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: Rio de Janeiro: Ed 34, v.5: 1997.
- DELEUZE, G. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia Rio de Janeiro: Ed 34, v.1: 1995.
- DELEUZE, G. A literatura e a vida In: \_\_ DELEUZE, G. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. O que é a filosofia?: Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.
- DELEUZE, G., PARNET, C. Diálogos: São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, J. Margens da filosofia: Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- MANSFIELD, K. Felicidade e outros contos: Rio de Janeiro: Revan, 1991.
- MARTINS, C. J. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história In: \_\_ RAGO, M. E. A. O. Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A 2002. p.p. 85-98.
- PELBART, P. P. O tempo não-reconciliado: imagens do tempo em Deleuze: São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ROLNIK, S. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo: São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SCHOPKE, R. Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade: São Paulo: EDUSP, 2009.
- THOMAS, D. Poemas reunidos:1934-1953: Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- ZOURABICHVILI, F. Deleuze e a questão da literaridade. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1309-1321, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400012&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400012&nrm=iso) >.



## JUNG E O TEMPO DE ERANOS. DO SENTIDO ESPIRITUAL E PEDAGÓGICO DO CÍRCULO DE ERANOS<sup>1</sup>

### JUNG AND THE TIME OF ERANOS. ON THE SPIRITUAL AND PEDAGOGICAL MEANING OF THE ERANOS CIRCLE

\* Alberto Filipe Araújo<sup>1</sup>  
afaraujo@ie.uminho.pt

\*\* Horst Bergmeier<sup>2</sup>  
hbergmeier@yahoo.de

#### RESUMO

Este estudo desenrola-se na perspetiva da história das ideias e pretende dar a conhecer, num primeiro momento, a natureza e a importância interdisciplinar do Círculo de Eranos (*Eranoskreis*) nos estudos da simbólica tradicional, da imaginação e do imaginário. Num segundo momento, falaremos da figura de Carl Gustav Jung (1875-1961) e do seu contributo na constituição, afirmação e irradiação do Círculo de Eranos desde 1933 até 1951. Numa palavra, pretende-se dar a conhecer o seu contributo, na base de um novo humanismo, à missão do Círculo de Eranos e não propriamente apresentar e discutir as temáticas das catorze conferências que proferiu ao longo da sua participação nas sessões de Eranos. Finalmente, e é já o nosso terceiro momento, assinalaremos o “novo humanismo” que parece emergir da aventura interdisciplinar do *Eranoskreis*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Carl Gustav Jung • Círculo de Eranos • Simbolismo • Humanismo.

#### ABSTRACT

This article is based on the History of Ideas approach. In a first moment it aims at acknowledging the nature and the importance of interdisciplinarity in the Circle of Eranos in studies of traditional symbolism, imagination and imaginary. In a second moment, the work of Carl Gustav Jung (1875-1961) is approached as well as his contribution to the creation, affirmation and spreading of the Circle of Eranos since 1933 up until 1951. The purpose is to discuss his contribution based on the “new humanism” to the mission of the Circle of Eranos and not just presenting and discussing the themes analysed in the fourteen keynotes he made when joining the Eranos sessions. Finally, in the third moment, this article debates the “new humanism” that emerges from the interdisciplinary adventure of the *Eranoskreis*.

**KEYWORDS:** Carl Gustav Jung • Eranos Circle • Symbolism • New humanism.

<sup>1</sup> É Doutor em Educação pela Universidade do Minho (Braga - Portugal) desde o ano de 1994. Atualmente é Professor Catedrático do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da mesma universidade. É investigador integrado do Centro de Investigação em Educação (CIED) do Instituto de Educação (IE) da Universidade do Minho (UM).

<sup>2</sup> Estudou Língua Alemã, Ciência Política, Pedagogia, Filosofia e História da Arte na Universidade de Marburg (Alemanha). Doutorou-se na área da literatura com um trabalho interdisciplinar. Entre 1994 e 2007 foi leitor de língua e literatura alemã na Universidade do Minho, desde 2008, colaborador e investigador externo do Centro de Investigação em Educação (CIED) do Instituto de Educação da mesma Universidade. Lecionou e leciona em várias

*Toute l'oeuvre d'Eranos depuis l'année 1933, fatidique pour le monde, se place délibérément sous le signe du pluralisme.*

Gilbert Durand

*Ce que nous voudrions appeler le sens d'Eranos, et qui est aussi tout, le secret d'Eranos, c'est qu'il est notre être au présent, le temps que nous agissons personnellement, notre manière d'être. C'est pourquoi nous ne sommes peut-être pas de 'notre temps', mais nous sommes beaucoup mieux et plus: nous sommes notre temps.*

Henry Corbin

## INTRODUÇÃO

Este estudo desenrola-se na perspectiva da história das ideias, e pretende dar a conhecer, num primeiro momento, a natureza e a importância interdisciplinar do Círculo de Eranos (*Eranoskreis*) nos estudos da simbólica tradicional, da imaginação e do imaginário. O segundo momento será dedicado a uma das suas figuras fundadoras, Carl Gustav Jung (1875-1961), que teve um contributo decisivo, desde 1933 até 1951, na fundação, afirmação e irradiação do Círculo sob o signo da interdisciplinaridade. Numa palavra, pretende-se dar a conhecer o seu contributo, na base de um novo humanismo<sup>2</sup>, à missão do Círculo de Eranos e não propriamente apresentar e discutir as temáticas das catorze conferências que proferiu ao longo da sua participação nas sessões de Eranos<sup>3</sup>.

Corbin (1963), numa sugestiva reflexão sobre Eranos, fala da sua imagem de marca, a “espontaneidade e liberdade”, que percorria as vozes que se faziam ouvir desde o púlpito da sala, onde eram proferidas as conferências daqueles que vinham de “todos os lugares da Terra”, até ao jardim sempre animado por intensos e estimulantes diálogos interdisciplinares, realizados normalmente a propósito do tema dos Encontros, entre os diversos interlocutores de várias nacionalidades (1963: 9-12). É de realçar a particularidade

de Jung que, fora das sessões formais do Círculo, tinha o hábito de sentar-se no muro do terraço da Casa Eranos virado para o lago onde, rodeado de alunos e de outros ouvintes, apresentava um comentário psicológico sobre cada uma das conferências realizadas (WEHR 1999, p. 272).

Nesse contexto, os conceitos de espontaneidade e liberdade adequam-se perfeitamente ao espírito das sessões de Eranos que, aliás, a imagem da “mesa redonda”, situada no terraço da Casa Gabriela à sombra de dois grandes cedros, personificava de modo expressivo. Diante da mesa vazia, perante a imagem “vazia de toda presença visível”, Jung exclamou: “A Imagem é perfeita. Eles estão todos lá” (CORBIN, 1963: 12).

É pois assim, conduzidos e banhados pelo espírito condutor e interdisciplinar de Eranos que, num terceiro momento, trataremos da vocação humanista do *Eranoskreis* e da influência espiritual que ele teve e continua tendo no seio da comunidade de todos aqueles que se interessam pelo humano e suas circunstâncias, lembrando aqui as palavras de Terêncio: “Eu sou homem e nada do que é humano me é estranho”.

## 1. A AVENTURA ESPIRITUAL DO CÍRCULO DE ERANOS E O SEU TEMPO

O Círculo de Eranos, à semelhança de toda a realização científico-cultural de envergadura e de forte impacto, não pôde dispensar o seu tempo, a sua génese, o seu contexto e os seus mentores-mediadores. Torna-se pois necessário abordar alguns dos momentos cruciais que estiveram na base da sua afirmação e irradiação, especialmente nas esferas culturais de língua alemã.

### 1.1 O PRINCÍPIO DO TEMPO DE ERANOS

Eranos é um fenómeno único pela sua forma, pela variedade dos seus





conteúdos e pela sua longevidade. Embora sendo Olga Fröbe-Kapteyn (1881-1962) a fundadora do Círculo, o spiritus rector na primeira fase é C. G. Jung. Para entender o papel de Jung nesse projeto, sob os aspectos organizativo e de desenvolvimento dos conteúdos, torna-se necessário fazer um breve esboço da pré-história de Eranos e do seu contexto.

No fim do primeiro decénio do século XX, Fröbe chegou ao sanatório do Monte Verità, em Ascona, para uma curta estadia, fixando-se em Ascona no ano de 1920. O Monte Verità<sup>4</sup> era um dos centros de muitos movimentos reformadores, os chamados “Lebensreformbewegungen” (movimentos da reforma da vida), que havia no início do século (ERBS e REULECKE 1998). O Monte Verità encontrava-se fortemente ligado aos grupos reformadores e esotéricos de Munique, onde se situava um outro centro.<sup>5</sup> Fröbe entrou em contacto com os círculos de Ascona e Munique, tendo, contudo, desaparecido a documentação relativa a esses contactos.<sup>6</sup>

Eliade (1989) e Kerényi (1969), nos seus escritos autobiográficos, fazem referência às informações sobre a pré-história de Eranos, mas não dão informações relevantes sobre o assunto, ainda que por razões diferentes: o primeiro por ter considerado que os elementos ainda não estariam prontos para publicação Kerényi, (1969, p.260), enquanto Eliade (1989, p.161 e segs) alegou falta de espaço. Não obstante, conhecem-se – além de Jung e do forte interesse que Olga tinha pela sabedoria oriental – pelo menos três influências decisivas sobre Olga Fröbe:

Ludwig Derleth foi um dos profetas de Munique, ligado nos primeiros anos do século ao “Kosmikerkreis”, um grupo parareligioso ligado a Alfred Schuler, Ludwig Klages e Karl Wolfskehl<sup>7</sup>. Fröbe manteve com Derleth uma relação prolongada e intensiva, como a sua correspondência com

o Mestre revela (cerca de 100 cartas), mesmo até de uma forte dependência. Numa palavra, Olga Fröbe sentia um grande fascínio por mentes místicas e fora de comum, procurando-as num contexto de direcção espiritual.<sup>8</sup> De acordo com algumas testemunhas, Derleth iniciou Fröbe nos mistérios e na mitologia clássica grega e incentivou-a ao estudo da tradição simbólica de imagens.<sup>9</sup>

A teosofia: segundo testemunhas, Olga Fröbe teve já nos anos vinte contactos com a ordem Ramkrishna e com a sociedade teosófica (HAKL, 2001, p. 54). No final dos anos vinte, Olga contactou com Alice Bailey que, depois de uma ruptura dentro da sociedade teosófica em 1920, fundou, em 1923, a “Arcane School”. Incentivada por Olga Fröbe, Alice Bailey fundou em 1931 o primeiro polo da “Arcane School”<sup>10</sup> em Ascona (Suíça).

A “Schule der Weisheit”: a Escola da Sabedoria de Hermann Keyserling (1880-1946) em Darmstadt era concebida como uma colónia de filósofos. Keyserling visou uma síntese de espírito e alma para o homem recuperar o equilíbrio. A filosofia era concebida como uma síntese da sabedoria, vencendo a fragmentação da filosofia e o seu carácter demasiado científico, num sentido de restrição metódico.<sup>11</sup> A filosofia seria assim uma síntese de arte e de sabedoria. Embora as raízes da sabedoria, segundo Keyserling (1922), encontravam-se na antiguidade, tal não o impediu de utilizar temas e métodos orientais (BOUISSON-MAS, 1978). A ânsia de sabedoria oriental encontrava-se muito divulgada nos vários círculos dos movimentos de “reforma”. Além duma pesquisa séria avançada (Zimmer, Wilhelm, entre outros), existia uma série de publicações de todos os géneros inspiradas pelo pensamento oriental.<sup>12</sup> A esse respeito, Fröbe-Kapteyn (1934) e Keyserling (1922) divergem na apreciação da sabedoria oriental, na medida que aquela a considerava essencial e



Keyserling apenas a considerava secundária na formação espiritual. Não obstante as suas diferenças, concordaram, conjuntamente com Jung, que a obra do eminente sinólogo Richard Wilhelm (1873-1930), conferencista em Darmstadt, era de uma relevância incontornável no âmbito dos seus próprios estudos. O *Yi Ching*, na tradução de Richard Wilhelm, representa para Jung “o ponto arquimédico a partir de que a nossa forma de pensar ocidental podia ser abalada.”<sup>13</sup> Entre 1920 e 1930 a “Schule der Weisheit” organizou dez seminários onde se encontraram (FRÖBE-KAPTEYN, 1934, JUNG, 1963).<sup>14</sup> Muitos dos conferencistas da “Schule der Weisheit”, depois do seu desaparecimento, frequentaram, a partir de 1933, as conferências de Eranos.

Quando, em 1928, constrói a sala de conferências, Fröbe ainda só tem ideias vagas sobre a sua utilização, mal ela sabia o quão famosa se tornaria. As ideias são tão vagas como a sua procura de sentido dentro dos “movimentos de reforma” atrás referidos, clarificando-se paulatinamente até o ano de 1933. Mas como sublinha Thomas Hakl, a primeira Sessão de Eranos de 1933 não representa nenhuma ruptura (2001: 101). Para dela participar, Fröbe-Kapteyn (1934) convidou Jung (1963) que inicialmente recusou o convite para a sessão sobre o tema *Yoga und Meditation im Osten und Westen*<sup>15</sup> por razões de proximidade com a teosofia, acabando por aceitar devido à presença de intelectuais e académicos eminentes e também devido aos próprios interesses de C. G. Jung pelo tema. O processo de desenvolvimento de Eranos nos anos seguintes, que afasta a teosofia e correntes esotéricas afins, deve-se a Jung que acabou por influenciar paulatinamente o programa das futuras sessões, enquanto Derleth, por exemplo, pôde, ao lado de Jung, manter de algum modo a sua influência ao nível pessoal e psicológico sobre Fröbe-Kapteyn (1934).

No tocante aos temas propriamente ditos, a mitologia, os mistérios, o estudo de símbolos e de imagens são projetos que se cruzam com os interesses de Jung (1963) e que integram o “Archive for Research in Archetypal Symbolism” (HAKL, 2001, p.40). Assim, algumas das influências das correntes esotéricas e reformistas são simplesmente aniquiladas, outras absorvidas e transformadas.<sup>16</sup> Eranos torna-se um “laboratório” de ideias, tendo Jung (1963) como mentor e artesão.<sup>17</sup>

## 1.2. O CONTRIBUTO DE OLGA FRÖBE-KAPTEYN (1881-1962)

A maternidade da aventura espiritual de Eranos deve-se a Fröbe-Kapteyn (1934), uma holandesa dotada de uma cultura e curiosidade invulgaes<sup>18</sup> que, inspirada por Rudolf Otto (teólogo protestante e especialista em religiões comparadas), acabou por fundar o Círculo de Eranos (*Eranoskreis*). Eranos em grego significa “banquete” (ερανος) frugal onde cada participante leva alguma coisa para partilhar (DEDOLA, 2006, p.1-4; PRAAG, 2007, p.7-8)<sup>19</sup> própria etimologia sugere, as sessões organizadas assemelhavam-se em tudo a um “banquete de ideias”, onde os vários conferencistas, vindos dos quatro cantos do mundo, partilhavam à volta de uma mesa as suas ideias de acordo com o tema proposto. Por outras palavras, cada participante coloca as suas visões interiores, sob uma forma filosófica ou científica, à disposição de todos os participantes com a condição de que o seu contributo seja simultaneamente imaginativo, criador e rigoroso.

O princípio dessa aventura iniciou-se em 1933 em Ascona no Ticino suíço, diante do Lago Maggiore<sup>20</sup>, numa Casa chamada Gabriela. Esta aventura espiritual organizou-se sob a forma de uma sessão temática, onde cada conferencista, conforme ao espírito de Eranos, contribuía, na segunda quinzena de Agosto, com uma conferência de acordo com a sua especiali-



dade (BARONE, 2004, p. 66-77). Para além das conferências de Eranos propriamente ditas, que começaram a se realizar no verão de agosto de 1933, na referida casa reuniam-se, noutras alturas do ano e mesmo já em anos precedentes, poetas, pintores e intelectuais que se dedicavam livremente ao cultivo das suas matérias e especialidades. Fröebe-Kapteyn (1934) criou assim um espaço onde o trabalho criativo tinha condições privilegiadas para florescer. Seguidamente, numa atitude de mecenas, construiu, no ano de 1928, uma sala de conferências, para em 1929 construir a Casa Shanti (que em sânscrito significa «paz»), a fim de receber os seus convidados culturais, assim como foi construída uma outra casa denominada Casa Eranos.

Repudiando, desde o fim dos anos 20, o positivismo e as limitações de uma visão do mundo fortemente racionalizada Barone, (1995, p. 156), Fröebe-Kapteyn (1934) sentia uma viva necessidade de estimular e de criar condições favoráveis a um espaço habitado pela filosofia, pela psicologia de profundidades, pela cultura e religião oriental e indiana, e que fosse alternativo a uma modernidade fáustica e iconoclasta. A iniciativa de Fröebe-Kapteyn (1934) no começo dos anos 30, diz-nos Ritsema (1987), baseava-se numa crítica da cultura no Ocidente e da frustração respeitante à unilateralidade do mundo académico, daí que, desde o início, Eranos foi sempre uma obra a contra-corrente” (1987: XLVI). Nesse contexto, estavam criadas as condições para uma confluência entre as tradições espirituais do Oriente e do Ocidente:<sup>21</sup>

Os Encontros de Eranos devem assegurar a mediação entre o Oriente e o Ocidente. A função desta mediação e a necessidade de criar um lugar encarregado de promover a compreensão entre as duas espiritualidades foram-se clarificando com o tempo... O problema de uma confrontação frutífera entre o Este e o Oeste é

antes de mais psicológica. As questões que se colocam aos Ocidentais no plano religioso e psicológico podem, sem a menor dúvida, imbuírem-se de elementos enriquecedores da sabedoria oriental. Não se trata de imitar os métodos e os ensinamentos do Oriente, nem de negligenciar ou de recalcar o conhecimento adquirido nas esferas do espírito, mas de utilizar a sabedoria, a simbólica e a metodologia orientais para redescobrir os nossos próprios valores espirituais (FRÖEBE-KAPTEYN, 1934, p.5-6).

A espiritualização oficial do lugar produziu-se em 1949, quando Gerardus van der Leeuw (1890-1950), fenomenólogo da religião, C. G. Jung, além de Olga Fröebe-Kapteyn, sugeriram que um génio desconhecido parecia animar o lugar de Eranos. Daí terem decidido instalar, no terraço da Casa Gabriela, uma espécie de pequeno altar de pedra – o Genio Loci Ignoto – da autoria do escultor Paul Speck que simboliza o Espírito de Eranos, ou seja, a força real e criativa que ainda anima o “banquete” eranio (BREMER, 2004: p. 79-82; WASSERSTROM, 1999, p. 102-103). É um espírito mediatizado por 55 volumes (Yearbook – Jahrbuch – Annales), não contando a edição de 2 volumes extraordinários, Band XII (1945) e Band XVIII (1950), respectivamente, que contêm centenas de conferências escritas em alemão, inglês e em francês.<sup>22</sup>

### 1.3 ERANOS ÓRFÃO DA SUA FUNDADORA

Com a morte, em 1962, de Olga Fröebe-Kapteyn, coube a Rudolf Ritsema (1918-2006) e ao biólogo suíço de Bâle, Adolf Portmann (1897-1982), continuarem a sua obra à frente dos destinos da Fundação Eranos que actualmente é dirigida por Fabio Merlini.<sup>23</sup> Antes desse professor de Ética da Comunicação da Universidade de Insubria (Varese – Itália) assumir a presidência, a Fundação teve o Dr. John Van Praag entre os anos de 2006 e 2009. Sob a orientação deste académi-



co holandês, o “novo Eranos” retomou as suas sessões na base de um certo compromisso com as temáticas do Círculo de Eranos tradicional (1933-1988).<sup>24</sup>

Na verdade, com a morte de Portmann, especialmente a partir dos anos 90 e no seguimento de uma decisão controversa, Rudolf Ritsema rompeu com o formato tradicional das sessões de Eranos, tendo-as substituído pelas Imagens do Desconhecido: Projeto *Yi Ching* de Eranos (1990-2001) – (SABBADINI e RITSEMA, 1997, p. 7-44). Por outras palavras, colocou o *Yi Ching*, O oráculo clássico chinês das mutações, no centro das atividades de Eranos o que provocou um descontentamento e afastamento de uma maioria significativa dos “habitués” das sessões tradicionais de Eranos, nomeadamente de Durand (1982), entre outros. De fato, tratando-se de um desvio do figurino tradicional das sessões de Eranos, nomeadamente da sua vertente interdisciplinar, deve-se, no entanto, considerar que a eleição do projeto *Yi Ching* prolonga o profundo interesse de Jung por esse texto. A esse respeito, lembra-se que Jung já em 1930, como anteriormente referimos, sublinha que o *Yi Ching* representa o ponto arquimédico a partir do qual a nossa forma de pensar ocidental podia ser abalada.

No seguimento da sua decisão, três consequências merecem ser destacadas, a saber:

1<sup>a</sup>) Rudolf Ritsema entregou a Presidência da Fundação de Eranos à analista junguiana Christa Robinson, a fim de ter maior disponibilidade para se dedicar às várias traduções do *Yi Ching*: *I Ching. The Classic Chinese Oracle of Change* (2004); *The Original I Ching Oracle* (2005); *Eranos I Ching. Il libro della versalità* (1996); *Eranos Yi Jing. Das Buch der Wandlungen* (2000) e *Le Yi Jing Eranos* (2003);

2<sup>a</sup>) Entre 1996 e 2002, o Círculo de Eranos realizou um conjunto de

sessões em língua inglesa e italiana, o que é sintomático dos conflitos internos de que resultou o afastamento dos conferencistas de língua francesa e alemã, sob os mais variados temas: “The Shadow of Perfection” (1996); “Gateway to Identity” (1997); “Chronicles and Shamans” (1998); “The magic of the Tortoise” (1999); “Nella corrente del grande fiume : sogno e *I Ching*” (2000); “Unknown Gods: The Spirit of this Place” (2001); “Dei ignoti: riflessi nello specchio oscuro” (2001); “Unknown Gods: Called or not Called” (2001), tendo a sua última sessão dedicada ao tema “Beyond Consolidated Forms: Emergence of Change” (2002);

3<sup>a</sup>) e já na sequência da cisão com a orientação da Fundação Eranos e sob os auspícios da Associação dos Amigos de Eranos (Associazione Amici di Eranos - Ascona)<sup>25</sup>, as Conferências de Eranos realizaram-se desde o ano de 1990, apenas com uma interrupção em 1989, até aos dias de hoje, de acordo com o formato clássico inaugurado no distante e fatídico ano de 1933 (a consagração de Hitler como chanceler), sob a direcção de Tilo Schabert: “Ressurreição e Imortalidade” (1990); “As Estruturas do Caos” (1991); “Migrações” (1992); “O Poder das Palavras” (1993); “Começos” (1994); “A Verdade dos Sonhos” (1995); “A Culpa” (1996); “Culturas de Eros” (1997); “A Linguagem das Máscaras” (1998); “A Ordenação do Tempo” (1999); “Pioneiros, Poetas e Professores: Eranos e o Monte Verità na História da Civilização do Séc. XX” (2000); “Profetas e Profecias” (2001); “O Ser Humano em Guerra e em Paz com a Natureza” (2003); “Religiões – A Experiência Religiosa” (2004); “Deus ou Deuses” (2005), e, por fim, “A Cidade: eixo e centro do Mundo” (2006). A partir de 2008, o Grupo que promove as Conferências de Eranos é pilotado por Schabert, (2004), (Munique/Paris – Director) e por Matthias Riedl (Budapeste – Director-Adjunto), além de outros académicos representativos de várias universidades europeias.



## 2. NATUREZA E TRADIÇÃO DO CÍRCULO DE ERANOS

Ritsema (1988) apresentou em dois momentos os resultados específicos de Eranos de forma sintética e em jeito de balanço (1987, p. XXXV-XLVII; 1988, p. XLI-LVII). Eis aqui alguns desses resultados:

1º- A primazia da experiência fenomenológica imediata e incondicionada é fundamental;

2º- A Matéria e o Espírito, essência do mundo, são transcendentais e como tal desconhecidos;

3º- A psique é o único domínio da experiência imediata. É o domínio no qual o Espírito congrega as imagens e a Matéria os conceitos;

4º- A abertura é um traço distintivo de todo o organismo vivo. A abertura perante o Invisível é a dimensão religiosa do ser humano;

5º - O indivíduo humano é um complexo policêntrico cuja identidade se revela enquanto processo incessante;

6º- As ciências do Ocidente e do Extremo Oriente são ambas vias válidas para a compreensão tanto do indivíduo como do mundo; cada uma estando limitada pelo seu acento específico, seja sobre o aspecto quantitativo, seja sobre o aspecto qualitativo, da experiência;

7º- A consciência individual é o lugar em que o homem percebe o mundo e, enquanto tal, ela é ponto de Arquimedes entre duas imagens contraditórias do Homem: a da ciência ocidental e a da ciência do Extremo Oriente (RITSEMA, 1988, p.IL-L).

O Círculo de Eranos (*Eranoskreis*), com a sua cosmovisão do mundo e a sua epistemologia específica (a sua Gnose), é um espaço ritual que convida à reflexão transdisciplinar por parte de muitos académicos de profissão,

ou não, e de sábios do mundo inteiro. As conferências anuais da “Fundação Eranos” realizavam-se na época de Jung em Agosto e o seu Projeto transdisciplinar era deverdor de uma hermenêutica simbólica e “intercivilizadora” (a expressão é de Tilo Schabert) que buscava, através da diversidade de pensamento filosófico, antropológico, psicológico, biológico, histórico-religioso e teológico, reabilitar, em face do agnosticismo, ao materialismo positivista e ao racionalismo cartesiano da modernidade, a tradição romântica e os seus valores: a “verdade” do mito, um politeísmo da imaginação e da arte, a pluralidade da psique diria Durand (1975), a “alma tigrada”, a experiência da transcendência a partir da Natureza. Nesse sentido, podemos dizer com Tilo Schabert que o “Círculo de Eranos” representa um movimento multicultural de revitalização da herança espiritual eclipsada pela modernidade, visa, enfim, novos olhares para desvelar a “alma do mundo” (KIRSCH e HOMAS, 2001; ORTIZ-OSÉS, 1985, p. 159; GARAGALZA, 1990, p. 24).

Com efeito, o espírito de Eranos emerge naturalmente de uma atmosfera convivial onde a troca constante de pontos de vista e de experiências espirituais e intelectuais profundas entre os participantes reunidos em cada ano em torno de um tema previamente estabelecido era, aliás, favorecida e mesmo estimulada pela permanência conjunta, durante oito dias, dos participantes de cada sessão (qual ágape!) nas várias casas que constituíam o património de Olga Fröbe (FRÖBE-KAPTEYN, 1934) que actualmente pertence à Fundação de Eranos (DEDOLA, 2006). Nesse contexto, o “Círculo de Eranos” é uma espécie de “Escola”, ou, talvez melhor, de uma “Academia” do saber, com o seu tempo próprio, onde se celebra, num espaço de plena liberdade e de fraternal tolerância, o dom da palavra comunicada num tempo, como bem o percebeu Gilbert Durand, amigo do espaço e que, consequente-



mente, confere ao espírito de Eranos uma perspectiva englobante. Trata-se, portanto, de um tempo já não linear e mecânico, concebido por Galileu e por Newton, que caracteriza a compreensão temporal da cultura ocidental, mas antes de uma concepção que privilegia a dimensão antropológica, a concepção de espaço numa espécie de reunificação sincrónica (é um tempo descontínuo e reversível) (GARAGALZA, 2002, p.116-117). O tempo de Eranos é um “tempo humano”, o “tempo do mito” (l’illud tempus), pois o espírito de Eranos nunca se preocupou com modas de ser do seu tempo, A esse respeito, Corbin (1968), no Prefácio à tradução inglesa do vigésimo volume de Eranos Jahrbuch, explicava a natureza desse tempo, dizendo que Eranos talvez tenha conseguido “ser o seu tempo, seu próprio tempo. E é sendo seu próprio tempo que ele terá realizado o seu próprio sentido, aceitando naturalmente aparecer a contra-tempo” (1968, p.4).

Procura-se, assim, em Eranos, estabelecer uma comunhão, uma junção entre as tradições ocidental e oriental com o propósito claro não somente de retomar a tradição humanista neo-platónica e renascentista tão maltratada pela Modernidade, como também confrontar o pensamento ocidental com a sabedoria oriental (DURAND, 1982, p.252). A esse diálogo não faltava, pela mão de Eliade (1968), por exemplo, a cultura dos povos tradicionais com os seus ritos e mitos que muito ajudava a esclarecer, numa perspectiva comparativa da História das Religiões, aspectos deixados necessariamente em aberto pelos demais participantes com outro tipo de formação mais do tipo especializado, ainda que a grande maioria dos participantes possuísse uma sólida e profunda cultura interdisciplinar. Desses conferencistas importa destacar, obviamente, Carl Gustav Jung (um dos pais fundadores), Karl Kerényi, Louis Massignon, Mircea Eliade, Gershom Scholem, Henry Corbin<sup>26</sup> que, desde

1933, se sucederam no decorrer dos anos na Casa Gabriela, com o objectivo, ainda que cada um à sua maneira, de melhor compreender a complexidade do pensamento e do mundo. Para isso, perscrutava-se a “alma do mundo”, a psique profunda, as diversas tradições culturais e religiosas, indagava-se sobre o humano, o seu destino e a sua história, estudava-se as teorias cosmogónicas, os rituais iniciáticos, as ideias escatológicas, as doutrinas teológicas e antropológicas e cujos títulos das sessões, entre outros, ilustravam de modo significativo (Eranos Jahrbuch-Yearbook-Annnales, 1933-1988). Trespasava pelas diversas temáticas atrás assinaladas a busca de um sentido profundo e implicado de vários tipos de saber, o qual era debelado através de uma hermenêutica simbólica do sentido, pois aqui o símbolo era encarado como uma mediação configuradora do real e capaz de estabelecer novas conexões de sentidos entre diferentes realidades.<sup>27</sup>

### 3. JUNG E O CÍRCULO DE ERANOS

Ritsema (1987 e 1988), antes de iniciar um novo ciclo temático dedicado, como acima se viu, ao estudo do *Yi Ching*, e por ocasião da 55ª sessão do *Eranoskreis*, não quis deixar de sublinhar, em 1987 e em 1988, a essência espiritual de Eranos. Aproveitou assim para enfatizar o encontro decisivo, uma espécie de kairós, entre Olga Fröbe-Kapteyn (1881-1962) com Richard Wilhelm (1873-1930), Rudolf Otto (1869-1937) e Carl Gustav Jung (1875-1961), que eram três figuras muito significativas da alta espiritualidade e do pensamento ocidental-oriental.

Salientamos que foi Richard Wilhelm quem designou o Projeto de Eranos (1933-1988) como um “Lugar de encontro entre o Ocidente e o Oriente” que funcionou como uma espécie de subtítulo. Grande conhecedor do mundo oriental, onde trabalhou como missionário, foi um divulgador incansável



do pensamento não europeu e dos valores espirituais do Extremo-Oriente. Ele foi nomeadamente o tradutor do *Yi Ching*. O Livro das Mutações. Por seu lado, Rudolf Otto, atrás já referido, estudou o fenómeno religioso como experiência limite do homem: o “numinoso” (numinosum). Este autor, além de ter sugerido o nome de Eranos, apoiou Fröbe-Kapteyn (1934), dando-lhe sugestões preciosas para a elaboração do projeto de temas para as sessões de Eranos e cujas conferências eram da responsabilidade de grandes especialistas, provavelmente muitos também por ele sugeridos, das áreas temáticas propostas (RITSEMA, 1987, p.XL).

### 3.1. JUNG - O SPIRITUS RECTOR I DO CÍRCULO DE ERANOS

Jaffè (1977) sublinha a importância que o *Eranoskreis* teve para o próprio Jung, pois possibilitava-lhe, como realçaremos mais abaixo, o contacto com diferentes áreas do saber (1977, p.2), além das suas sessões constituírem para ele uma espécie de banco de ensaio para testar e desenvolver as suas teses e intuições numa comunidade de iniciados. Nesse sentido, Jung, através das suas primeiras conferências, lançou como uma espécie de mote para a organização e desenvolvimento espiritual das sessões seguintes do *Eranoskreis* (PORTMANN, 1962, p.8), tendo logo pronunciado, na sua sessão inaugural datada de 1933, uma conferência intitulada *Zur Empirie des Individuationsprozesses* (“O empirismo do processo de Individuação”), seguida, em 1934, pela conferência *Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten* (“Sobre os arquétipos do Inconsciente coletivo”)<sup>28</sup>, e de outra, datada de 1948, *Über das Selbst* (Sobre o Si-Mesmo) que marcaram decisivamente a orientação espiritual de Eranos.

A abordagem arquetípica de Jung contribuiu decisivamente para que Eranos tivesse a sua marca incontornável aberta à interdisciplinaridade e ao mundo “savant” internacional da

época (1977, p.5), o que de imediato afastava o “Círculo de Eranos” da comunidade “alternativa”, e de inspiração teosófica, do “Monte da Verdade”, bem como do grupo teosófico americano ao qual Fröbe-Kapteyn (1934) estava ligada.

Jung (1963) foi um dos preferidos discípulos de Freud que paulatinamente foi percebendo que a missão da psicanálise deveria orientar-se em direcção a uma Psicologia de Profundidades cujos conceitos de “inconsciente coletivo”, de “arquétipo-imagem arquetípica”, de “processo de individuação”, de “sincronicidade” desempenham um papel de viragem e de ruptura irreversível com a tradição freudiana. Nesse contexto Jung, mediante o “inconsciente coletivo”, com as suas estruturas, os arquétipos e imagens arquetípicas, contribuiu decisivamente e de forma inovadora para a interpretação dos mitos, das visões e dos sonhos. Paralelamente a esse contributo, Jung ocupou-se sobremaneira com a questão da “reintegração dos contrários”, daí o seu interesse pela alquimia (*Psicologia e Alquimia* - 1944) e mesmo pela “sincronicidade” que foi objecto de uma conferência em Eranos no ano de 1951:

Em toda a sua obra – que é imensa –, Jung parece estar obcecado pela reintegração dos opostos. Na sua opinião, o homem só pode atingir a unidade na medida em que ele consegue ultrapassar continuamente os conflitos que o dilaceram interiormente. A reintegração dos contrários, a coincidentia oppositorum, é a pedra angular do sistema de Jung (1963, p.51).

Jung teve, ao longo da sua participação nas sessões de Eranos que lhe permitiram encontrar académicos de vários quadrantes disciplinares (Adolf Portmann (1897-1982), Karl Kérenyi (1897-1973), Mircea Eliade (1907-1986), a oportunidade de confrontar e de completar as suas teses mais arrojadas, nomeadamente a universalidade dos “arquétipos-imagens arquetípicas”



e a sua conexão com os motivos míticos de povos não europeus e tradicionais. Todavia, tal clima de partilha espiritual só foi possível devido a alguns apoios financeiros, decisivos no tocante à sua organização, funcionamento e linha editorial, dos quais destacamos o apoio da Fundação Mellon.<sup>29</sup>

As investigações de Jung foram ao encontro do projeto interdisciplinar e de pendor gnóstico de Fröebe-Kapteyn (1934).<sup>30</sup> A participação de Jung na gesta fundadora do *Eranoskreis* revelou-se, desse modo, de uma importância crucial para impor o seu espírito por nós atrás realçado. Podemos pois dizer que Jung levou Eranos a se abrir interdisciplinarmente ao diálogo com o Outro, e as catorze conferências que proferiu entre o ano de 1933 e o ano de 1951 bem o atestam. A sua presença constante e activa, numa espécie de afinidade electiva para lembrarmos aqui Goethe, revelou-se um farol de luz intensa a que Mircea Eliade, aliás um dos nomes incontornáveis de Eranos, se refere com as seguintes palavras:

Como todos os anos, desde 1933, o professor Jung passou a segunda quinzena de Agosto em Ascona, na margem do lago Maior, para assistir às conferências organizadas pelo círculo de Eranos. Será necessário escrever um dia a história desse círculo tão difícil a definir. (...) O objectivo de Eranos é o de encarar o simbolismo sob todos os ângulos possíveis: psicologia, história das religiões, teologia, matemática e mesmo da biologia. Sem o dirigir directamente, Jung é o *spiritus rector* deste círculo em que ele comunicou as suas primeiras investigações sobre a alquimia, o processo de individuação e, muito recentemente (1951) as suas hipóteses relativas à sincronicidade (1963, p.43-44).

Por fim, nunca é de mais sublinhar que as teses de Jung sobre a ideia de “arquétipo” e do “processo de individuação” contribuíram decisivamente para conferir ao *Eranoskreis* uma feição mítico-simbólica de carácter

psicológico, aliás continuado por Erich Neumann, James Hillman, Marie-Louise von Franz e por Aniela Jaffé, para citarmos só os principais; assim como para lançar a pedra-angular de uma verdadeira unidade humana para a constituição de um “Novo Humanismo” (HAKL, 2001, p.91 e 282), como o diremos mais adiante, através principalmente do conceito de “arquétipo” que representa uma espécie de contracorrente da modernidade positivista e tecnológica que é uma outra característica singular de Eranos, sem todavia fugir às exigências mais rigorosas do espírito científico e mais inovador da época.

### 3.2. JUNG - O SPIRITUS RECTOR II DO CÍRCULO DE ERANOS

A partir do título da primeira conferência de Jung pronunciada em Eranos, em Agosto de 1933, intitulada *Zur Empirie des Individuationsprozesses* (O empirismo do processo de Individuação), Rudolf Ritsema procurou condensar o fenómeno, diríamos melhor, o espírito do *Eranoskreis*. Trata-se, como é conhecido, de uma conferência crucial no pensamento junguiano onde Jung enfatiza a importância do *Selbst* (o designado Si-mesmo que foi aliás objecto de uma das suas conferências datadas de 1948 – *Über das Selbst*), com as suas imagens, no centro da interioridade do ser humano, com as implicações e consequências que se conhecem. Salientando a este respeito que essa conferência dá a tônica aos contributos que constituem o corpus central de Eranos nos seus mais diversos domínios especializados que nunca perdiam, aliás, de vista a lógica interdisciplinar e transdisciplinar e “intercivilizadora” (SCHABERT, 2005).

Subjacente a todas as contribuições ao corpus de Eranos, existe a ideia que os materiais que estão na base das nossas ciências são as imagens e os conceitos da nossa alma. Essas imagens e conceitos são o material a partir do qual os conteúdos da nossa consciência são modelados. A inúmer-



ra variedade das existências individuais é o mundo em que as coisas são conhecidas, o domínio da consciência (RITSEMA, 1987, p.XLII).

Partindo do título da segunda conferência de Jung designada de *Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten* (“Sobre os arquétipos do inconsciente coletivo”), Ritsema fala da importância que a noção de “inconsciente coletivo” teve na história das conferências de Eranos. Realmente, os trabalhos de Eranos, situados numa perspectiva fenomenológica, articulam-se com as imagens numinosas (arquétipos). E a distinção que Jung estabelece entre arquétipos não psíquicos e imagens psíquicas foi relevante para se lançarem as bases de uma arquetipologia da cultura e aqui estamos a pensar na obra de Gilbert Durand e, muito particularmente, nas suas *Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1960). Rudolf Ritsema (1988) também não esquece que as conferências de Eranos eram igualmente imbuídas de um propósito fenomenológico que animava a abordagem interpretativa das imagens e narrativas mitológicas de Eliade (1986) e Kerényi (1969), e do fenómeno religioso cristão, hindu, islâmico e judaico estudado por Heinrich Zimmer, Gershom Scholem, Ernst Benz e de Henry Corbin, ou ainda o modo como James Hillman defenderá o “discurso da alma” que significa que atribui uma supremacia à imagem psíquica sobre o domínio da interpretação verbal.

Corbin com o seu conceito de “Imaginal” (1964, p.9-12), que foi aliás o precursor da “psicologia arquetipal” de James Hillman, contribuiu muito significativamente para a história de Eranos. A sua noção de “imaginal” permite estabelecer uma ligação de imagens intermediárias entre os fenómenos espirituais insondáveis (os arquétipos, por exemplo) e a psique humana, entre o mundo a-histórico e atemporal de um lado, e a psique individual de outro. Finalmente, Ritse-

ma (1987) sublinha que se deve a Jung (1963), pela delimitação que ele fez da extensão da psique, a inserção das ciências físicas e naturais (lembre-se, por exemplo, o biólogo Adolf Portmann e o físico Wolfgang Pauli) na Obra de Eranos (démarches científicas orientadas para o mundo do espírito psicoide e para o mundo psicóide da matéria) (1987: XL-XLV). Quanto a esses nomes, na impossibilidade de falarmos de todos, importa destacar o de Gilbert Durand que, na linha de Gaston Bachelard, André Leroi-Gourhan, Claude Lévi-Strauss, Henry Corbin, Carl Gustav Jung, Mircea Eliade, lançou as bases de uma concepção de antropologia profunda, fundada nas estruturas antropológicas do imaginário, que permitiu lançar as raízes de um novo humanismo focado, aliás, mais adiante (REIBNITZ, 2000).

Eliade, no prefácio à tradução inglesa do vigésimo volume de *Eranos Jahrbuch* – e nós seguimos, aqui, a versão francesa do texto – lembra que um dos aspectos originais de Eranos se deve à atitude psicológica dos conferencistas que participavam das sessões, visto que uns conseguiam superar a sua timidez, outros superar os seus complexos de superioridade (1968, p.16). Por conseguinte, essa atitude criava condições para que esses mesmos participantes pudessem se afirmar como “culturalmente criadores”. Nesse contexto, Eliade sublinha que somente se pode falar de “cultura verdadeira” quando as suas criações implicam o “homem e o seu destino”, ou então quando essas criações estão directamente ligadas à situação existencial do homem. Por outras palavras, o autor diz-nos que o signo sob o qual se desenvolveu Eranos é o do “encontro com os outros” (1968, p.20). Resumindo, é pois o carácter pluralista, humanista e interdisciplinar que marcou de modo duradouro a irradiação de Eranos. Aquilo que importa, no momento histórico que vivemos, é impor e estimular o diálogo entre as di-

versas disciplinas, a fim de se evitar a armadilha do provincianismo cultural e etnocêntrico.

#### 4. EM DIREÇÃO A UM “NOVO HUMANISMO” SOB O SIGNO DA INTERDISCIPLINARIDADE

É precisamente sob o signo do outro e do diálogo que as sessões de Eranos se desenrolaram. Nessa linha, trata-se de um diálogo interdisciplinar entre os diferentes representantes dos mais variados domínios científicos: biologia, física, paleo-etnologia, história das religiões, filosofia oriental, sociologia, antropologia, teologia, filosofia, psicologia de profundidades. Eliade sublinha que, nas sessões de Ascona, foram especialmente os psicólogos de profundidades, os orientistas e os etnólogos interessados na história das religiões que melhor souberam colaborar entre si e divulgar a importância frutuosa do diálogo interdisciplinar:

Compreende-se então porque os encontros de Ascona são tão estimulantes: os especialistas de diferentes mundos, ‘estranhos’, ‘exóticos’ ou ‘insólitos’, podem-se dedicar longamente sobre a eficácia dos seus métodos, o valor das suas descobertas e a significação das suas aventuras culturais. (...) Essas descobertas e essas confrontações fazem aliás parte do *Zeitgeist* (1968, p.19-20).

Na sequência das muitas sessões decorridas, desde 1933 e até 1988 e sob um clima de interdisciplinaridade frutuosa, os membros participantes de Eranos começaram justamente a se interrogarem sobre o significado profundo que essas mesmas sessões continham e, conseqüentemente, sobre a sua missão. O sentido da resposta apontava para a instauração de um “novo humanismo” estimulado por uma hermenêutica total que muda o ser humano, visto que também ela deve ser encarada como uma técnica espiritual que engendra uma mudança ao nível do ser. Além disso, este novo humanismo é o corolário de um

profundo e rico diálogo estabelecido entre os orientistas, etnólogos, psicólogos de profundidades e historiadores das religiões em torno da ideia do homem integral. Para melhor darem conta dessa ideia, e a aprofundarem, os membros de Eranos atribuíram um interesse hermenêutico acrescido ao mundo dos símbolos, dos mitos, das figuras divinas e às técnicas místicas: mitos, símbolos figuras divinas e técnicas místicas que fazem parte integral quer dos europeus e asiáticos, quer do homem tradicional :

O interesse pelas disciplinas espirituais e as técnicas místicas – especialmente aquelas, bastante pouco estudadas, do Oriente e do mundo primitivo – constitui, desde o princípio, um dos traços característico de Eranos. (...) Para os membros de Eranos, o interesse excepcional das disciplinas espirituais e as técnicas místicas depende do fato de elas constituírem documentos susceptíveis de revelar uma dimensão da existência humana quase esquecida, ou completamente desfigurada, nas sociedades modernas (ELIADE, 1968, p.22).

#### PARA UMA CONCLUSÃO

Para terminar a nossa aproximação ao espírito de Eranos, nada melhor que o testemunho de Corbin (1964) que defendia a ideia de que a coabitação harmoniosa de tantos especialistas, acadêmicos ou não, oriundos de disciplinas tão diversas, se deveria à “espontaneidade e à liberdade” que reinava ao longo das sessões de Eranos. De acordo com o autor, foi essa divisa que caracterizou o pluralismo interdisciplinar das sessões de Eranos durante vários decênios. A essa divisa, devemos também acrescentar uma outra expressão significativa, devida a Portmann, um outro membro de Eranos (PORTMANN, 1962), “Den notwendigen Ausgleich wiederherstellen” (“Restabelecer o equilíbrio necessário”). Essa expressão tem a tarefa de contrabalançar, na educação e na cultura contemporâneas, mediante o





apelo à sensibilidade e à imaginação, a hipertrofia da razão e do entendimento analítico dominantes. Se essa tarefa for realizada com sucesso, então a missão dos “cavaleiros” do *Eranoskreis*, reunidos em torno da célebre “mesa redonda” de que falávamos no início, atingirá o seu sentido e sua razão de ser:

Porque aqui em Eranos nunca tivemos o cuidado de ser conformes a um modelo previamente dado, o cuidado de uma ortodoxia qualquer, porque o nosso único cuidado foi o de ir ao íntimo de nós próprios, até ao fundo desta verdade que, nós o sabemos, só se entreabre em função do nosso esforço, da nossa probidade e da capacidade do nosso coração, - e, portanto, por esta liberdade e por esta

espontaneidade, nós somos todos, em conjunto ou não, certamente, em uníssono, uma polifonia de vozes individualmente diferenciadas. (CORBIN, 1963, p.10).

Foi, portanto, a divisa da “espontaneidade e liberdade”, proclamada e defendida por Henry Corbin através do seu exemplo e pelos seus estudos especializados, a que Jung foi fiel durante toda a sua vida e, muito particularmente, durante o tempo que frequentou as sessões de Eranos quer através das suas conferências, quer através da sua presença mercuriana com uma das suas últimas intervenções intitulada *Der Geist Mercurius* (“O Espírito de Mercúrio”) e realizada no ano de 1942.<sup>31</sup>





- <sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FOT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projecto PEest-OE/CED/UI1661/2011 do CIEd (Centro de Investigação em Educação – Braga – Portugal).
- <sup>2</sup> O espírito de Eranos é indissociável da figura e do contributo de Jung cuja originalidade é a base de um novo humanismo. O interesse temático do *Eranoskreis*, apesar de interdisciplinar (hermenêutica simbólica, passando pela psicologia de profundidades e da biologia, até ao pensamento mítico, artístico e religioso) possuía um espírito rector – o conhecimento e o aprofundamento da unidade do ser humano através das suas múltiplas facetas disciplinares (ciências religiosas, ciências naturais, ciências humanas, ciências políticas), aliás bem espelhado pelos 16 volumes dedicados ao *Der Mensch* (o Ser Humano - 1947) e aos seus problemas fundamentais: o mundo mítico (*Der Mensch und die mythische Welt* - 1949), o rito (*Der Mensch und Ritus* - 1950), o tempo (*Mensch und Zeit* - 1951), a energia (*Mensch und Energie* - 1952), a terra (*Mensch und Erde* - 1953), a questão da transformação (*Sinn und Wandlungen des Menschenbildes* - 1969), os temas da simpatia com todas as coisas (*Der Mensch und die Sympathie aller Dinge* - 1955), da criatividade (*Der Mensch und das Schöpferische* - 1956), do sentido (*Mensch und Sinn* - 1957), da paz (*Mensch und Frieden* - 1958), da renovação (*Die Erneuerung des Menschen* - 1959), da forma (*Mensch und Gestaltung* - 1960), o conflito das estruturas (*Der Mensch im Spannungsfeld der Ordnungen* - 1961), guia e guiado na obra (*Der Mensch Führer und Geführter im Werk* - 1962) e, por último, o tema da palavra (*Mensch und Wort* - 1970).
- <sup>3</sup> Estas iniciaram-se pela mão de Olga Fröbe-Kapteyn, prolongando-se com Rudolf Ritsema, sob o mesmo figurino, até ao ano de 1988. O material bibliográfico sobre Eranos é, até à data, enorme e variado, além de escrito nas mais diversas línguas, com especial relevo para a alemã, a inglesa, a francesa e a italiana, ainda que os estudos dedicados à relação de Jung com Eranos sejam em número significativamente inferior. Jaffé, (1977, p.1-14); Quagliano *et al.* (2007), são bons exemplos. Daí termos optado por consultar obras de referência incontornáveis, entre as quais são bons exemplos: *Pioniere, Poeten, Professoren. Eranos und der Monte Verità in der Zivilisationgeschichte des 20. Jahrhunderts* (2004) e *Der verborgene Geist von Eranos. Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts* de Hans Thomas Hakl (2001), incluindo-se obviamente os volumes de Eranos (a 1ª série de 1933-1988), dos quais, infelizmente, existem apenas alguns em Portugal. Sobre Eranos há ainda opúsculos, fortemente interessantes, da autoria de Walter Robert Corti (1953), Olga Fröbe-Kapteyn (1957), Adolf Portmann (1963), Adolf Portmann e Rudolf Ritsema (s.d.), *Mircea Eliade e Ira Progoff* (1968), Adolf Portmann, Rudolf Ritsema e Henry Corbin (1978). Para uma panorâmica global do Círculo de Eranos, para além dos trabalhos já citados, veja-se: Carvalho (1998: p.13-33), Corbin (1963, p.9-12; 1968, p.1-15), Durand (1983, p.243-277), Eliade, (1968, p.16-23, Garagalz, 1994, p.41-45; Ortiz-Osés, 1994, p. 23-27; Portmann, 1962, p.7-28; Ritsema, 1987, p.Xxxv-Xlvii, 1988, p. XLI-LVII), Schabert (2005, p.297-302), Progoff (1966, p.307-313), entre outros.
- <sup>4</sup> Ver Szeemann (1978), *Monte Verità. Berg der Wahrheit. Lokale Anthropologie als Beitrag zur Wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen Topographie*. Milano: Electra 1978; (RIES 2004). “Monte Verità, Ascona. Oberfläche und Unterströmungen am Berg der Wahrheit”. In BARONE, Elisabetta & RIEDL, Matthias & TISCHEL, Alexandra (Hrsg.). *Pioniere, Poeten, Professoren. Eranos und der Monte Verità in der Zivilisationsgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Würzburg : Königshausen & Neumann, p. 21-32.
- <sup>5</sup> Ver LOERS e WITZMANN, 1995, “Münchens okkultistisches Netzwerk”. In: Schirn Kunsthalle und Veit Loers (Hrsg.): *Okkultismus und Avantgarde: Von Munch bis Mondrian. 1900 – 1915*. Ostfildern: Edition Tertium, p. 238-241.
- <sup>6</sup> Segundo Jay Livernois, Fröbe terá destruído a quase totalidade dos documentos sobre a pré-história esotérica e teosófica de Eranos nos anos 50, Thomas Hakl, 2001, p. 41, nota 57.
- <sup>7</sup> Ver JOST, 1965. Ludwig Derleth. *Gestalt und Leistung*. Stuttgart: Kohlhammer e o importante romance sobre os “Kosmiker” *Herrn Dames Aufzeichnungen de Franziska zu Reventlow* (1903). Para este romance ver TISCHEL, 2004. “Unter Propheten – Franziska zu Reventlows Romane. Im Spannungsfeld der Jahrhundertwende”. In BARONE, Elisabetta & RIEDL, Matthias & TISCHEL, Alexandra (Hrsg.), *Pioniere, Poeten, Professoren. Eranos und der Monte Verità in der Zivilisationsgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Würzburg : Königshausen & Neumann, p. 21-32.
- <sup>8</sup> As cartas, que abrangem um período de tempo dos anos vinte até aos anos quarenta, encontram-se no Deutsches Literaturarchiv em Marbach. Ver também Hans Thomas Hakl, 2001, p. 38 e segs..
- <sup>9</sup> Lothar Helbig (pseudónimo do filho do teólogo Otto Frommel), discípulo de Georg Wolfgang Frommel. Fundador da revista literária *Castrum Perigrini*. In DERLETH, Ludwig (1958). *Gedenkbuch*. Amsterdam: Castrum Perigrini, p. 70. Também Hans Thomas Hakl, 2001, p. 40.
- <sup>10</sup> Sobre a natureza dessa escola, cf. <http://www.answers.com/topic/arcane-school> e (BAILEY e BAILEY 1951). *The Unfinished Autobiography*. New York: Lucis Publishing Co.; (SINCLAIR 1984). *The Alice Bailey Inheritance*. Wellingsborough: Turnstone Press.
- <sup>11</sup> O programa encontra-se em KEYSERLING, Hermann Graf (Hrsg.) (1922). *Der Weg zur Vollendung : Mitteilungen der Gesellschaft für Freie Philosophie, Schule der Weisheit*. 4. Heft. Darmstadt: O. Reichl, p. 5-23.
- <sup>12</sup> Trata-se de brochuras e livros esotéricos como de obras literárias. Na literatura os exemplos mais apelativos são de Rabindranath Tagore (Nobel de Literatura, 1913) e de Hermann Hesse (Nobel de Literatura, 1946).
- <sup>13</sup> Jung no necrológio de Richard Wilhelm: JUNG, C. G. (1971). “Zum Gedächtnis Richard Wilhelms”. In *Gesammelte Werke*. Vol XV. Olten: Walter Verlag, p. 65, cit. por Hans Thomas Hakl, 2001, p. 77 e segs..
- <sup>14</sup> Convém lembrar que foi nessa Escola que Olga, pela mão de Richard Wilhelm, encontrou Jung e onde teria conhecido, muito provavelmente, Rudolf Otto: “Olga Froebe-Kapteyn (1881-1962) was introduced to the I Ching for the first time by Richard Wilhelm (1873-1930) at the Schule der Weisheit [Escola da Sabedoria] of Count Hermann Keyserling (1880-1946) which was located in Darmstadt, Germany. There in 1923 Wilhelm presented his German translation of the I Ching which was to be published in the following year. Olga Fröbe immediately recognized in the Chinese oracle a precious tool, connecting the transpersonal archetypal world with one’s daily life. In Darmstadt Olga Fröbe-Kapteyn also met Carl Gustav Jung (1875-1961). Wilhelm,



Jung and Rudolf Otto (1869-1937) – whose study of Eastern and Western mysticism and whose concept of the numinous was later incorporated into the spirit of Eranos – all had a profound influence in shaping her vision” (SABBADINI; RITSEMA, 1997, p.8).

- <sup>15</sup> Esse tema surge na sequência das conferências da “Schule der Weisheit” fundada por Hermann Graf Keyserling (1880-1946) no ano de 1920, em Darmstadt, com ajuda do duque Ernst Ludwig von Hessen e do editor Otto Reichl. Esta “escola” considerou-se uma escola da vida e tornou-se um centro de encontro de personagens culturalmente influentes. As obras e edições de Keyserling e da “Schule der Weisheit” eram influentes e foram traduzidas em várias línguas. Da obra *Reisetagebuch* de Keyserling de 1919 venderam-se, por exemplo, nos anos vinte, 50.000 exemplares. Em Keyserling a filosofia e o filósofo tornaram-se públicos. A filosofia de Keyserling representa uma tentativa de vencer a dicotomia entre o racionalismo e o irracionalismo, procurando, através da psicologia da cultura e das religiões, um “sentido” inerente às culturas e às religiões. Dai a importância do princípio do individualismo que considera a Europa como uma unidade espiritual com a missão de representar esse princípio do individualismo. A esse respeito, veja-se Ute Gahlings, Hermann Graf Keyserling. *Ein Lebensbild*. Darmstadt: Justus-von-Liebig-Verlag, 1996, Barbara Garthe, *Über Leben und Werk des Grafen Hermann Keyserling*, Diss. Erlangen 1976; Gunther Stephenson: *Das Lebenswerk Graf Keyserlings aus heutiger Sicht*. Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Bd. 33, 1981, 32–41.
- <sup>16</sup> O necrológio de Jung sobre Richard Wilhelm, de 1930, mostra com nitidez a consciência de Jung em relação à vaga esotérica da época. Considerando a importância de uma procura de verdade atrás dessa vaga, Jung sublinha, ao mesmo tempo, que “esta procura ameaça afastar-se do bom caminho dentro dum público anônimo, mas vasto” (JUNG, 1963, p.68). No fundo, aquilo que Jung defendia é que esse tema, dada a sua delicadeza, deveria confinar-se a um pequeno grupo de especialistas sob pena das questões ligadas ao esoterismo derraparem e mesmo contagiarem a reputação do Círculo de Eranos (SAMUELS *et al.* 1988).
- <sup>17</sup> A ideia de Eranos constituir um laboratório de troca e de desenvolvimento de ideias em ordem a uma experiência pessoal e espiritual estava na ordem do dia. Assim, não é de admirar que Jung tenha visto na proposta de criação de Eranos uma ocasião excelente, mesmo propícia, para também ele expor e desenvolver as suas ideias perante um grupo de especialistas atentos: “Initially Olga Froebe wanted the Eranos Sessions to have a concrete and experiential character, to be a laboratory for personal and spiritual growth. This orientation is reflected in the themes of the first Sessions – Yoga and Meditation in the East and in the West and Spiritual Guidance in the East and in the West. Knowing that Jung, like herself, was involved in the study and use of the I Ching, Olga Fröbe asked him to introduce the psychological use of the oracle at the 1934 Session. Jung felt that the time was not ready for such a personal exposure, even within the intimate circle of Eranos. It is much better, he suggested, to focus on the scientific study of the archetypal forms underlying all cultural phenomena. This is the approach which eventually prevailed and provided a vital thread throughout the Eranos Sessions for over half a century. But Olga Froebe kept nurturing the hope that on de day the personal and experiential dimension would be included in the work of Eranos. When she met Rudolf Ritsema in 1948, their common interest in the I Ching and its use as a tool for self-knowledge, crated a lasting bond between them” (SABBADINI; RITSEMA, 1997, p.8-9).
- <sup>18</sup> Cf. [http://www.eranosfoundation.org/history\\_b.htm#an02](http://www.eranosfoundation.org/history_b.htm#an02), acessado em 8/10/2010: “Olga Fröbe Kapteyn, a Wonderful Promoter of Science and Culture around the “Genius Loci”. Olga Fröbe Kapteyn’s hospitality of some of the most eminent minds of the 20th century has been the true promoting force of Eranos”.
- <sup>19</sup> “The name Eranos was suggested by Otto in 1932, when Olga Fröbe told him about her proposal to create a center for the meeting of East and West. Eranos is a Greek word depicting a spiritual feat to which each participant contributes, in which each one gives and receives. The Eranos Sessions started in 1933. Unfortunately, Wilhelm had already died, and Otto was seriously ill. Of the three men who had inspired her, only Jung was there to participate in this act of creation. In the following years he made a great personal and intellectual contribution to the development of Eranos” (SABBADINI; RITSEMA, 1997, p.8).
- <sup>20</sup> Tilo Schabert no seu estudo “The Eranos Experience” realça a importância de Eranos ter nascido perto da água: «At the beginning: Water. The invitation of the lake to gaze on it while we glide in a leisurely mood and to explore with contemplative eyes its elusive expanse framed by the sharp contours of the surrounding mountains, to stroll down to its shore and listen to the sound of its splashes playing with the pebble, to behold the lake’s beauty and to join with one’s own thoughts and emotions the gentle movement of the small waves incessantly animating its surface. The primal appeal of the «Greater Lake» – famous of course under its Italian name: Lago Maggiore – to which Eranos has been moored now for more than 70 years. And with which it has formed a special symbiosis. For one could hardly recall an Eranos Tagung which was not a colloquy with the Lago. The sense of an Eranos was awakened and reflectively apperceived at times by an interplay, an Exchange, a communion with this element of enchantment: a magnificent lake. This wonder of water» (SCHABERT, 2004, p.9).
- <sup>21</sup> Cf. o 1º volume de Eranos-Jahrbuch editado por Olga Fröbe-Kapteyn na Rhein-Verlag (Zürich), no ano de 1934. Este volume refere-se ao primeiro encontro do Círculo de Eranos, realizado em Ascona entre 14 e 26 de Agosto no ano de 1933, intitulado *Yoga und Meditation im Osten und im Westen*.
- <sup>22</sup> Muitos desses volumes foram traduzidos integralmente noutros idiomas, como, por exemplo, em inglês, espanhol, entre outros, cf. [http://www.eranosfoundation.org/publications\\_b.htm#an03](http://www.eranosfoundation.org/publications_b.htm#an03), acessado em 8/10/2010.
- <sup>23</sup> Foi com Fabio Merlini, que é o actual Presidente da Fundação Eranos, que assistimos ao segundo fôlego de Eranos: “Relaunch Phase II (since 2010): in 2010 the remaining members of the Foundation council identified a new president, a new secretary general, prepared a Set of Rules for the access to the archives, and designated an advisory board. Besides that, the Foundation council further reinforced the links with the Foundation’s academic partners” citado em [http://www.eranosfoundation.org/history\\_b.htm#an02](http://www.eranosfoundation.org/history_b.htm#an02), acessado em 8/10/10.
- <sup>24</sup> A primeira fase de relançamento de Eranos, depois do declínio (2001-2005) foi assumida pelo Dr. Praag: “Relaunch Phase I (2006-2009): Thank also to the efforts produced by the East-West foundation, a new president, Dr. John Van Praag, was designated in 2005. The presidency produced a 3-year business plan for the relaunch that included the following objectives to refurbish the houses in Moscia to be able to host scientists and meetings to identify contractual academic partners, to resume the tradition of organizing the top-level scientific meetings (Tagungen) to save the most important documents of the archive. A great part of this could be accom-



plished. Casa Eranos, that includes the meeting hall, was fully renewed and Casa Gabriella was partially ameliorated. Casa Shanti was sold to obtain the necessary finances for the relaunch activities. The presidency was able to contact important Partners such as the Fetzer Institute and the Pacifica Graduate institute. Under the Presidency Van Praag, three yearly meetings (Tagungen) were organized, whose proceedings are resumed in the Yearbook nr 69. President Van Praag demissioned at the end of 2009” citado em [http://www.erosfoundation.org/history\\_b.htm#an02](http://www.erosfoundation.org/history_b.htm#an02), acedido em 8/10/10. Durante a a sua presidência realizaram-se algumas sessões de que citamos aqui alguns títulos: “Day devoted to the Relaunch of Eranos” (2006), “The Modernities of East and West” (2007), “Perspectives on Violence and Aggression” (2008). Sobre o período anterior, cf [http://www.erosfoundation.org/history\\_b.htm#an02](http://www.erosfoundation.org/history_b.htm#an02), acedido em 8/10/10: “The YI Ching project Phase (1986-1999): between 1989 and 2000 the activities of Eranos had been focused on the classic Chinese Oracle Yi Ching, its translation and its interpretations under various aspects. This activity is reflected in the Round Tables that were hold between 1989 and 2000 and in the Yearbooks published since 1990; Decline and Relaunch (2001-2005): between 2002 and 2005 the Foundation did no longer organize specific Tagungen. Towards the end of 2004 the Foundation was left in a rather critical financial situation and could not bring forward important projects. Thanks to the interest of the City of Ascona and the Government of Cantone Ticino, the Foundation could settle the financial question and was allowed to to assume a new organization”.

<sup>25</sup> Cf. <http://www.eros.org>. para aceder a uma panorâmica global deste grupo, da suas actividades e respectivas publicações.

<sup>26</sup> E también E. Neumann, J. Hillman, W. Otto, H. Zimmer, A. Portmann, H. Read, M. L. von Franz, J. Campbell, G. Durand, etc.

<sup>27</sup> Nas palavras de Ortiz-Osés (ORTIZ-OSÉS, 1985), «La presencia del simbolismo de Eranos es central, y ello le ha possibilitado una visión mediadora. El simbolismo, en efecto, es como un vaciamiento cuasi femenino de la realidad literal, compacta y masculina: ese vaciamiento de la realidad respecto a su literalidad, la desdogmatiza y abre cóncavamente a una audición cuasi musical e donde el sentido comparece como valor cualitativo (tono). Aquí el conocimiento es sensible, asuntivo y cualitativo, ya que el símbolo identifica la realidad totémicamente: por identificación cualitativa y diferencia axiológica (así el agua o el dinero dejan de definirse cuantitativamente como cosas u objetos, para ser interpretados cualitativamente cual símbolos y valores)» (1994, p.11-12).

<sup>28</sup> Para um resumo destas duas conferências, cf. Gerhard Wehr, Carl Gustav Jung, (1993, p. 263 e 266-267).

<sup>29</sup> Em 1937 Jung foi convidado para realizar um conjunto de palestras em Yale. Depois foi para um seminário para Nova Iorque onde encontrou Mary e Paul Mellon. Daí resultou uma forte relação dos Mellon com Eranos dos pontos de vista financeiro e editorial. (HAKL, 2001, p.180). A relação dos Mellon com Jung e com Olga Fröbe e com o projecto de Eranos intensificou-se. A torre de Bollingen, a habitação de Jung, fez uma impressão tão grande a Mary Mellon que ela decidiu utilizar este nome para os seus projectos de publicação (2001, p.196). A Fundação Bollingen dos Mellon tornou-se a base financeira de Eranos e data de 1942, mas com a II Guerra Mundial extingue-se pouco depois, cuja consequência se reflectiu, de imediato, na vida financeira do Círculo de Eranos (2001, p.208 e segs). Só em 1945 a Fundação foi revitalizada, continuando a apoiar financeiramente a realização anual (em Agosto) das sessões de Eranos, bem como das suas publicações (2001, p.208). A conferência de Eranos de 1947 foi decisiva para Jung e Eranos. Jung celebrou na Casa Gabriella os contactos da publicação de seus “Collected Works” em Inglaterra e nos Estados Unidos. Entretanto, com o falecimento de Mary Mellon, Olga Fröbe deixou de ter esperança no financiamento da Fundação Mellon. Porém, graças a Paul Mellon, o financiamento à Fundação Eranos manteve-se, o que permitiu a continuidade das suas sessões e das suas publicações (2001, p.231).

<sup>30</sup> É de notar a cumplicidade existente entre Olga e Jung, cujo conhecimento, na Escola da Sabedoria, remonta ao ano de 1930. Essa relação, realçada por Aniela Jaffè (1977, p.14), Hans Thomas Hakl (2001, p.171-172) e por Bair (2007, p.622-625), terá permitido lançar uma base sólida interdisciplinar e ecuménica sobre o tema central do Homem e do seu simbolismo. Além do que, a obra de Eranos era indissociável da própria sanidade psíquica de Olga Fröbe-Kapteyn, ou seja, o caminho e a direcção de Eranos correspondiam à parte visível do seu processo interior de individuação, daí a sua boa relação com o Mestre de Küssnacht: “A preparação de cada encontro simbolizava para Olga uma ‘busca interior’, enquanto as conferências eram o reflexo dessa mesma busca. O que se torna, pois, importante afirmar é que as conferências de Eranos eram para ela o ‘seu caminho para a individuação’” (BAIR, 2007, p.625; HAKL, 2001, p.285).

<sup>31</sup> Carl Gustav Jung pronunciou 14 conferências ao longo da sua participação, sempre muito activa, nas sessões de Eranos. A esse propósito, salienta Aniela Jaffè: “Seit 1933, dem Gründungsjahr von Eranos, hat Jung 14 Vorträge gehalten. Der erste trug den Titel “Zur Empirie des Individuationsprozesses”; den letzten Vortrag hielt er 1951: “Über Synchronizität”. Überdies hat sich Jung während all dieser Jahre aktiv an der Gestaltung der Programme beteiligt. Auf den Inhalt seiner Vorträge werde ich nicht eingehen. Es liegt mir nur daran, etwas von seiner Einstellung zu Eranos zu berichten, von dem, was diese Tagungen ihm bedeuten (1977: 1). Passamos agora a enumerar os títulos das suas conferências pronunciadas em Eranos, desde 1933 até 1951: Zur Empirie des Individuationsprozesses (1933); Über die Archetypen des kollektiven Unbewussten (1934); Traumsymbole des Individuationsprozesses. Ein Beitrag zur Kenntnis der in den Träumen sich kundgebenden Vorgänge des Unbewussten (1935); Die Erlösungsvorstellungen in der Alchemie (1936); Einige Bemerkungen zu den Visionen des Zosimos (1937); Die psychologischen Aspekte des Mutterarchetypus (1938); Zur Psychologie der Trinitätsidee (1940/41); Das Wandlungssymbol in der Messe (1940/41); Der Geist Mercurius (1942); Zur Psychologie des Geistes (1942); Der Geist der Psychologie (1946); Über das Selbst (1948); Über Synchronizität (1951). Sobre a presença e o contributo de Jung ao *Eranoskreis*, veja-se os trabalhos de Quaglino, Gian Piero; Romano, Augusto; Bernardini, Riccardo (a cura di) (2007). Carl Gustav Jung a Eranos 1933-1952. Torino: Antigone Edizioni e de Jaffè, Aniela (1977). C. G. Jung und die Eranos-Tagungen. Eranos Yearbook-Jahrbuch-Annales, vol. 44, 1-14.



## REFERÊNCIAS

- BAILEY, Alice. *The Unfinished Autobiography*. New York: *Lucis Publishing Co*, 1951.
- BAIR, D. Martine Devillers-Argouarc'h: Paris: *Flammarion*, 2007.
- BARONE, E. Eranos tagungen. Dal mito alla filosofia? . *Filosofia e Teologica*, v. 8, n. 1, p. 149-165, 1995.
- BARONE, E. L'avventura di eranos. In: BARONE, E., et al. *Pioniere, poeten, professoren: eranos und der monte verità in der zivilisationsgeschichte des 20 Jahrhunderts*. Würzburg: *Königshausen & Neumann*, 2004. p. 66-77.
- BOUISSON-MAAS, A. M. Hermann Keyserling et l'Inde: Lille Atelier Reproduction des thèses, Université de Lille III 1978.
- BREMER, T. S. The genius loci ignotus of eranos and the making of sacred place. In:\_\_\_ BARONE, E., et al. *Pioniere, poeten, professoren: eranos und der monte verità in der zivilisationsgeschichte des 20. jahrhunderts*. Würzburg *Königshausen & Neumann*, 2004. p.79-82.
- CARVALHO, J. C. P. *Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias da vida*: Londrina: *UEL*, 1998.
- CORBIN, Henry. Eranos. *Eranos-Jahrbuch*, XXXI, 1963, p. 9-12. [Corresponde à sessão realizada em 1962].
- CORBIN, H. *Mundus imaginalis ou l'imaginaire et l'imaginal*. *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, n. 6, p. 3-26, 1964.
- CORBIN, H. Le temps d'eranos. In: \_\_\_\_\_. *À propos des conférences eranos*. Ascona: *Fondation Eranos*, 1968. p. 1-15.
- DEDOLA, R. Eranos: il banchetto sacro. 2006. Disponível em: < <http://www.eranosfoundation.org/history.htm> >. Acesso em: 16 de abril de 2010.
- DURAND, G. L'Éthique du pluralisme et le problème de la cohérence. *Eranos-Jahrbuch*, n. 44, p. 267-343, 1975.
- DURAND, G. Le génie du lieu et les heures propices. *Eranos-Jahrbuch*, n. 51, p. 243-277, 1982.
- ELIADE, M. Rencontres a Ascona. In: CORBIN, H.; ELIADE, M. *À propos des conférences eranos*. Ascona: *Fondation Eranos*, 1968. p.16-23.
- ELIADE, M. *Briser le toit de la maison: la créativité et ses symboles*: Paris: *Gallimard*, 1986.
- ELIADE, M. *Journal II, 1957- 1969*: Chicago: *University of Chicago Press*, 1989.
- ERBS, D.; REULECKE, J. *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*: Wuppertal: *Peter Hammer Verlag*, 1998.
- FRÖBE-KAPTEYN, O. Vorwort. *Eranos-Jahrbuch, Band I*, p. 5-6, 1934.
- GARAGALZA, L. *La Interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual*: Barcelona: *Anthropos*, 1990.
- GARAGALZA, L. *Filosofía e historia en la escuela de Eranos: anthropos. Revista Documentación Científica de la Cultura*, n. 153, p. 41-45, 1994.
- GARAGALZA, L. *Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*: Barcelona. *Anthropos*, 2002.
- HAKL, H. T. *Der verborgene Geist von Eranos: Unbekannte Begegnungen von Wissenschaft und Esoterik. Eine alternative Geistesgeschichte des 20. Jahrhunderts*: Bretten: *Scientia Nova*, Verlag Neue Wissenschaft, 2001.
- JAFFÈ, A. C. G. Jung und die eranos-tagungen. *Eranos Yearbook-Jahrbuch-Annales*, n. 44, p. 1-14, 1977.



JOST, D. Ludwig derleth: gestalt und leistung: Stuttgart: *Kohlhammer*, 1965.

JUNG, C. G. Zum gedächtnis Richard Wilhelms. In: \_\_. *Gesammelte werke*. Olten: *Walter Verlag*, 1963. p. 63-73.

KERÉNYI, K. Tage – und Wanderbücher 1953-1960: *München-Wien: Langen-Müller*, 1969.

KEYSERLING, H. G. Der weg zur vollendung: mitteilungen der gesellschaft für Freie philosophie schule der weisheit: Heft. Darmstadt: *O. Reichl*. 4, 1922.

KIRSCH, T. B.; HOMAS, P. The Jungians: a comparative and historical perspective: London: *Routledge*, 2001.

LOERS, V.; WITZMANN, P. Münchens okkultistisches Netzwerk. In: KUNSTHALLE, S.; LOERS, V. *Okkultismus und avantgarde: von munch bis mondrian. 1900-1915. 3.ed.: Ostfildern*, 1995. p. 238-241.

ORTIZ-OSÉS. El círculo eranos. In: KERÉNYI, K., *et al.* *Arquétipos y símbolos coletivos. Círculo Eranos I*. Barcelona: *Anthropos*, 1994. p. 9-16.

ORTIZ-OSÉS, A. Antropología simbólica vasca: Barcelona: *Anthropos*, 1985.

ORTIZ-OSÉS, A. El Círculo Eranos: origen y sentido. *Anthropos. Revista Documentación Científica de la Cultura*, n. 153, p. 23-27, 1985.

PORTMANN, A. Vom sinn und auftrag der eranos-tangungen. *Eranos-Jahrbuch*, XXX, p. 7-28, 1962.

PRAAG, J. V. Sul significato originale della parole “eranos” nel greco antico. In: QUAGLINO, G. P. R., AUGUSTO; BERNARDINI, RICCARDO. *Carl Gustav Jung a Eranos 1933-1952*. Torino: *Antigone Edizioni*, 2007. p.7-8.

PROGOFF, I. The idea of eranos. *Journal of Religion and Health*, v. 5, n. 4, p. 307-313, 1966.

QUAGLINO, G. P., *et al.* *Carl Gustav Jung a Eranos 1933-1952*: Torino: *Antigone Edizioni*, 2007.

REIBNITZ, B. V. Der eranos-kreis: religionswissenschaft und weltanschauung oder der gelehrte als laienpriester. In: FABER, R.; HOLSTE, C. *Kreise, gruppen, bünde: zur soziologie moderner intellektuellenassoziation*. Würzburg: *Königshausen & Neumann*, 2000. p. 425-440.

RIES, E. Monte verità, ascona: oberfläche und unterströmungen am berg der wahrheit. In: BARONE, E., *et al.* *Pioniere, poeten, professoren. eranos und der monte verità in der zivilisationsgeschichte des 20. jahrhunderts*. Würzburg *Königshausen & Neumann*, 2004. p. 21-32.

RITSEMA, R. L'œuvre d'eranos et ses origines. *Eranos-Jahrbuch*, v. 56, n. XXXV-XLVII, 1987.

RITSEMA, R. Versalité englobante: clef de voûte du projet eranos. *Eranos-Jahrbuch*, v. 57, n. XLI-LVII, 1988.

SABBADINI, S.; RITSEMA, R. Images the unknown: the eranos i ching project 1989-1997. *Eranos-Jahrbuch*, v. 66, p. 7-44, 1997.

SAMUELS, A., *et al.* *Dicionário crítico de análise junguiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1988. Disponível em: < <http://www.rubedo.psc.br/dicjunga.htm> >. Acesso em: 19/4/2010.

SCHABERT, T. The Eranos Experience. In: BARONE, E., *et al.* *Pioniere, poeten, professoren. eranos und der monte verità in der zivilisationsgeschichte des 20. jahrhunderts*. Würzburg: *Königshausen & Neumann*, 2004. p. 9-19.



SCHABERT, T. Une Herméneutique Intercivilisatrice : l'École d'Eranos. In: WEILL, N. Existe-il une europe philosophique Rennes: *Presses universitaires de Rennes*, 2005. p. 297-302.

SINCLAIR, J. R. The alice bailey inheritance: *Wellingsborough: Turnstone Press*, 1984.

SZEEMANN, H. Monte verità: berg der wahrheit lokale anthropologie als beitrage zur wiederentdeckung einer neuzeitlichen sakralen topographie: Milano: *Electra*, 1978.

TISCHEL, A. "Unter propheten: franziska zu reventlows romane im spannungsfeld der jahrhundertwende". In: BARONE, E., *et al.* Pioniere, poeten, professoren. eranos und der monte verità in der zivilisationsgeschichte des 20. jahrhunderts. Würzburg: *Königshausen & Neumann*, 2004. p. 21-32.

WASSERSTROM, S. M. Religion after Religion: Gershom Scholem, Mircea Eliade, and Henry Corbin at Eranos: Princeton: Princeton University Press, 1999.

WEHR, G. Carl Gustav Jung: Sa vie, son oeuvre, son rayonnement: Paris: *Lib. de Médicis*, 1999.



# O SUJEITO FORMADOR SENSÍVEL: RUMO AO ENRIQUECIMENTO DE UMA QUALIDADE DE INTERAÇÃO NO ATO DE FORMAR

## THE SUBJECT SENSITIVE PROFESSOR: TOWARDS THE ENRICHMENT OF QUALITY IN INTERACTION DURING THE ACT OF FORMING

Catarina Santos<sup>1</sup>  
*catarinasantos.spp@gmail.com*

### RESUMO

O presente artigo apresenta a dinâmica de uma investigação de doutorado que teve como objetivo identificar, junto de formadores universitários, a influência da abordagem do Sensível no ato de formar. Através de um processo compreensivo e interpretativo, a autora esclarece em quê e de que maneira a experiência subjetiva e singular vivenciada de um corpo Sensível enriquece a qualidade de interação no ato de formar, de acordo com os seus resultados de investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito da Educação • Interação Professor-Aluno • Qualidade do Ensino • Formação Acadêmica

### ABSTRACT

This paper presents the dynamics of a doctoral research that aims to identify the influence upon the Sensible approach with university professors in their ability to form other people. Through an understanding and interpretation process of research, the author clarifies in what and how the subjective experience and individual experienced a sensitive body enriches the quality of interaction in the act of forming, according to her research results.

**KEY WORDS:** Subject of Education • Teacher-Student Interaction • Quality of Teaching • Academic Formation



<sup>1</sup> Psicopedagoga (curativa e perceptiva) e doutora em Ciências da Educação/Universidade Paris XIII/Nord. Investigadora no CERAP, Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia perceptiva (no original Centre d'Études et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptivo – [www.cerap.org](http://www.cerap.org)) da Universidade Fernando Pessoa – UFP – Porto, Portugal. Professora assistente convidada da UFP.



## INTRODUÇÃO

Eu desejo, com este artigo, apresentar a minha dinâmica de investigação de doutorado em Ciências da Educação, em torno do tema “O sujeito formador Sensível”. Esta investigação visava introduzir a questão da relação subjetiva do formador com o seu próprio corpo e oferecer uma perspectiva de como esta relação subjetiva se manifesta no ato de formar.

Ao iniciar a fase de redação deste texto que tem por objetivo relatar o meu percurso de pesquisa de doutorado, estou ciente da dificuldade de um tal exercício, a dificuldade de, ao revisitar um trabalho que foi realizado durante cinco anos, querer contar tudo o que foi vivido, tudo o que foi feito.

Por essa razão, optei por me concentrar no aspecto do desenvolvimento do enriquecimento da qualidade da interação no ato de formar, um dos aspectos que eu destaquei na minha pesquisa. Assim, e no âmbito de sumarizar a apresentação do meu doutorado, escolhi apresentar neste artigo a modelização daquela que considero ser uma parte importante dos resultados obtidos. Uma escolha que me parece justificada: por um lado, pela evidência do interesse científico em torno da comunicação dos frutos deste trabalho – a questão da relação subjetiva do formador com o seu próprio corpo (especialmente no que diz respeito ao formador universitário), com todos os problemas metodológicos necessários inerentes a tal pesquisa é, infelizmente, ainda muitas vezes suspeita nas ciências humanas e, de alguma forma, muito pouco estudada –; por outro lado, e na medida em que este artigo será publicado na revista eletrônica @mbienteeducação, do Mestrado de pós-graduação em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo, no Brasil, esta modelização que apresento poderá fornecer uma base de reflexão aos formadores em formação. Este programa, que existe desde 1997, oferece aos profissionais da educação e

da formação a possibilidade de se formarem não somente para as metodologias de investigação científica, mas também para a intervenção no campo da educação e da formação, produzindo simultaneamente uma teorização fundamentada na articulação das práticas do terreno com as políticas públicas de educação em vigor no Brasil.

O meu tema de doutorado não foi escolhido ao acaso. Por um lado, ele me permitia abordar questões de natureza pessoal, pois enquanto formadora tento questionar, enriquecer e renovar – de forma sistemática – o sentido da minha vida existencial e profissional. Por outro lado, noto hoje que, por detrás dessa escolha, estava implícito um desafio de universalidade, um desafio forjado no questionamento da postura de um formador universitário, quando este desenvolve uma relação Sensível com o seu próprio corpo.

O termo Sensível, que vou usar neste artigo, não se refere aos cinco sentidos, como na sua acepção tradicional, nem tão pouco se refere ao sentido proprioceptivo. Trata-se de um conceito específico, desenvolvido por D. Bois:

A dimensão do sensível como eu a defino nasce de um contato direto, íntimo e consciente de um sujeito com o seu próprio corpo. [...] Quando abordo a dimensão do sensível, inscrevo-a numa relação a certas manifestações vivas da interioridade do corpo. Desta forma, eu não falo percepção sensível, utilizada na percepção do mundo em geral, mas da percepção do sensível, uma percepção oriunda e emergente de uma relação entre mim e eu próprio. (BOIS, 2007, p. 14).

No sentido de assinalar essa distinção, o termo Sensível não é visto aqui enquanto um adjetivo, mas como um substantivo; é, aliás, por essa razão que a equipe do CERAP\*<sup>1</sup> se orientou gradualmente na escrita desse termo com um S maiúsculo, no âmbito de tornar visível a especificidade dessa acepção.



Na verdade, a minha questão acerca do papel do corpo na construção do sujeito como formador está enraizada na minha própria formação profissional orientada para a saúde do corpo, que encoraja o enriquecimento e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano; potencialidades estas baseadas na vivência da experiência subjetiva da singularidade corporal. Foi, particularmente, a minha experiência enquanto psicopedagoga e somato-psicopedagoga que me levou a conhecer a nível teórico e experimental, o papel crucial desempenhado pela relação ao meu próprio corpo na minha construção enquanto sujeito e, mais tarde, o enriquecimento da minha postura enquanto formadora. Com efeito, a somato-psicopedagogia\*<sup>2</sup> é um método de acompanhamento e de cuidado, criado por Bois (2005), que convida a pessoa a uma experiência inédita de si mesma; através de estratégias de aprendizagem que solicitam a atenção e a percepção, a somato-psicopedagogia ensina a pessoa a sentir o próprio corpo, a fim de estabelecer uma ligação entre o seu corpo e a própria pessoa.

Através de uma pedagogia que combina toque, movimento e expressão (oral ou escrita), esse método oferece à pessoa acompanhada a possibilidade de explorar sua relação consigo própria, com os outros e com o mundo. As suas relações são, então, revisitadas a partir de uma vivência específica do seu corpo. A somato-psicopedagogia forma a pessoa para enriquecer as suas maneiras de ser e para desenvolver competências, aptidões, habilidades e conhecimentos, através da exploração de uma “subjetividade corporal”. O processo da somato-psicopedagogia na exploração dessa “subjetividade corporal” requer e implementa, num movimento simultâneo, um enriquecimento relativo aos vários instrumentos internos da cognição, tais como a atenção, a percepção, o pensamento, a memória ou a empatia, quando estes estão ao serviço da vivência do cor-

po. Esses instrumentos, igualmente centrais para o processo de aprendizagem, são aqui investidos num objetivo de natureza particular de prática e de formação de si próprio. Vivendo eu própria o processo através do qual o meu “corpo Sensível” participa da minha construção enquanto sujeito e enquanto formadora, pude conduzir esta reflexão no meu doutorado em primeira pessoa, encarnando a minha própria postura. Esta reflexão parece ter, por sua vez, implicações concretas no domínio da formação de adultos, o que justifica amplamente a escolha do tema da minha investigação.

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

Através da minha investigação, quis determinar a influência da abordagem do Sensível junto de professores universitários, especialmente no que concerne ao ato de formar, e quis responder à questão que orientou todo o meu doutorado: **Em quê e de que maneira a experiência de Sensible enriquece a postura do formador?**

Esta abordagem Sensível promove o desenvolvimento das potencialidades humanas, através da consolidação de uma abordagem psicopedagógica da saúde, baseada no enriquecimento perceptivo-cognitivo, um verdadeiro processo de aprendizagem, no âmbito de estabelecer uma base de relação a si próprio, baseada na subjetividade corporal. Um enriquecimento que mobiliza a dimensão de ser um sujeito e essa mobilização é ainda mais crítica devido ao facto de se inscrever no contexto da formação psicossocial e de se centrar nas potencialidades humanas.

Essa orientação de investigação permitiu-me, então, desenvolver uma temática original na área das ciências humanas utilizando, para tal, uma psicopedagogia baseada na mediação corporal das potencialidades perceptivas humanas. Nesse contexto, a experiência do corpo Sensível é considerada não



apenas como um lugar de formação e de enriquecimento de si, mas também de aprendizagem. A minha pesquisa de doutorado visou, assim, prolongar os eixos de investigação do CERAP e teve como objetivo o de compreender melhor a influência da relação ao corpo Sensível na postura do formador. Eu quis estudar e analisar a postura do “formador Sensível” no centro do ato de formar e aceder ao processo de enriquecimento da postura do formador em contato com a experiência proposta pela abordagem do Sensível.

Finalmente, eu também quis, através da minha investigação, entender a minha própria experiência singular do Sensível, no âmbito de melhor compreender como eu senti e sinto, vivi e vivo, ainda hoje, o processo de me tornar um sujeito Sensível. Paralelamente, quis identificar as várias figuras do sujeito que se desenvolvem em contato com a experiência do Sensível. Isso me iria permitir categorizar o que é desenvolvido em mim própria enquanto formadora que vive o processo de se tornar *sujeito Sensível* individual (ou seja, vivenciando o estabelecimento de uma relação a mim própria através da minha experiência do Sensível) antes de me tornar um *sujeito Sensível* coletivo (ou seja, vivenciando o estabelecimento de uma relação entre mim e os outros através da experiência do Sensível).

### MOVIMENTO DE PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA

Pareceu-me óbvio que deveria realizar, no movimento de problematização teórica da minha tese, uma introdução à evolução do conceito de ‘sujeito’. Esse conceito possui uma carga secular devido aos inúmeros autores que se debruçaram sobre o tema. No entanto, e apesar disso, podemos observar que a literatura clássica nos oferece uma visão, ainda que rica de significação, dualista, onde ‘corpo’ e ‘sujeito’ se encontram frequentemente separados. Essa visão binária evi-

tou, durante séculos, uma reflexão em torno da conexão entre o espírito e a matéria e que no entanto, paradoxalmente, atravessou todas as correntes da filosofia da História, desde os pré-socráticos à filosofia ocidental e oriental. Mas apesar do grande interesse dessa questão, a minha intenção foi concentrar a minha investigação sobre o papel do corpo na construção do sujeito. Para tal, recorri às visões da filosofia e da sociologia que abordam esse tema de forma notável. Não se tratava de fazer um resumo da globalidade dos pensamentos e reflexões sobre o conceito de ‘sujeito’ e da relação deste com o ‘corpo’, mas de fornecer alguns parâmetros que permitiam construir um referencial de compreensão de base que serviu de fio condutor no entendimento do processo de se ‘tornar sujeito’.

O passo seguinte permitiu-me prolongar a minha ideia do início sobre as dimensões de ‘ser no mundo’ sob a perspectiva do Sensível; para tal optei por reposicionar a questão do ‘ser material’, do ‘ser sensitivo’, do ‘ser de afetos e de emoções’ que são de alguma forma preâmbulos ao ‘ser Sensível’. A questão do sujeito Sensível é para mim indissociável da dimensão do ser e, conseqüentemente, das questões ontológicas. Nessa etapa, me apoiei bastante nos trabalhos científicos realizados no CERAP para definir os contornos, as características e as questões relativas ao sujeito Sensível. No entanto, abordar somente a questão do ser para definir o sujeito Sensível seria insuficiente, uma vez que ela está ligada de forma intensa à dimensão do corpo vivo. E finalmente, para descrever o sujeito Sensível, me foi necessário interrogar a dimensão Sensível tal como ela foi concebida por D. Bois. Trata-se aqui, com efeito, de um conceito que se baseia na prática e reabilita o papel do corpo enquanto lugar de onde emergem conhecimentos oriundos da experiência subjetiva do corpo. Estamos aqui diante de uma



filosofia do contacto que veicula tanto um universo de tonalidades corporais internas, quanto uma atuação do eu que adquire a sua forma no centro de tonalidade viva e ontológica.

Finalmente, abordei o sujeito formador o, mais especificamente, a postura do sujeito formador. Como disse M.-C. Josso: “Ser um sujeito em formação, se formar enquanto sujeito consciente da sua formação.” (JOSSO, 2011, p 29.). Nessa perspectiva, o sujeito em formação deve enriquecer, desenvolver e implementar todas as capacidades ligadas ao seu ser profundo. Essa temática foi abordada segundo o ângulo do paradigma do Sensível, ou seja, o formador em processo de se tornar sujeito Sensível.

Uma investigação como a que realizei poderá suscitar, num primeiro momento, algumas questões relativas ao meu grau de implicação, já que parti da minha experiência pessoal, para depois questionar outros formadores. Na verdade, a minha questão de investigação que questiona em quê e de que forma a experiência do Sensível enriquece a postura do formador no ato de formar, parte do princípio de que a experiência do Sensível tem uma influência na pessoa; ora, no caso concreto da minha investigação, parto do princípio de que o Sensível tem uma influência na pessoa, sendo que a minha questão é compreender de que maneira essa influência se manifesta na postura do formador no ato de formar. Atualmente se realizaram cerca de setenta trabalhos no CERAP (entre mestrados e doutorados) que demonstram que a experiência do Sensível enriquece a pessoa na sua maneira de ser, o que se manifesta na sua relação com si própria, com os outros e com o mundo. Por essa razão, parti desse princípio de base previamente trabalhado por todas as investigações precedentes, enquanto conhecimento adquirido, procurando saber e compreender como se passa essa influência no ato de formar.

## A ESCOLHA DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

O meu processo de doutorado começou, então, quando coloquei uma questão de base: será razoável formarmos alguém e manter uma distância consigo próprio, nomeadamente numa relação pedagógica que visa ajudar os alunos a se tornarem sujeitos de sua formação? Essa questão me convidou a considerar o grau de implicação do formador que, dependendo da qualidade de sua presença, poderá ou não instalar uma dinâmica interativa como base da sua relação pedagógica. A pesquisa literária para a elaboração do meu quadro teórico me levou, assim, a melhor definir o projeto final da minha investigação, que tinha como questionamento de base o papel da presença do formador a si próprio, de acordo com a perspectiva do Sensível, na relação pedagógica. Eu tinha como *hipótese empírica* que a relação sensível influenciava a postura do formador no ato pedagógico; mas essa crença não era suficiente para conhecer profundamente o processo e as modalidades específicas da relação ao Sensível na postura e na prática do formador, da mesma forma que essa certeza não me permitia identificar de forma precisa o tipo de influência da postura do sujeito Sensível na ação pedagógica.

Para tal, escolhi realizar minha pesquisa junto de formadores universitários em psicossociologia da Universidade de Quebec em Rimouski (no original *Université du Québec à Rimouski*, UQAR). Por que essa escolha? A psicossociologia ensinada nessa universidade enfatiza as práticas sociais e interações humanas. A intervenção psicossocial é encarada, dessa forma, como uma prática experimental de acompanhamento que toma em consideração tanto a situação individual como os processos relacionais.

A missão da psicossociologia na equipe de Rimouski, no Grupo de Pesquisa em Abordagem Somato-Pedagógico do Acompanhamento



(no original *Groupe de Recherche en Approche Somato-Pédagogique de l'Accompagnement*, Graspa) tem como objetivos:

- Formar profissionais no acompanhamento à mudança humana.
- Propor um acompanhamento centrado na pessoa.
- Formar profissionais (praticantes e investigadores), capazes de produzir conhecimentos e significados, renovando as suas práticas e a si próprio enquanto sujeitos conhecedores e ativos.

Embora o ensino da psicossociologia não introduza explícita e formalmente a dimensão do Sensível, graças à colaboração pedagógica e científica entre a UQAR e a UFP, a maioria dos formadores dessa disciplina tem beneficiado uma formação específica sobre a dimensão do Sensível, no acompanhamento pedagógico.

Pareceu-me, no entanto, apropriado realizar uma investigação sobre a postura do sujeito Sensível num contexto de aprendizagem que visa enriquecer o sujeito e colocá-lo no centro das suas práticas profissionais, pois esses formadores em psicossociologia constatarem empiricamente o enriquecimento das suas práticas através das suas experiências com o Sensível.

A escolha dos participantes da minha investigação se fez naturalmente, já que, entre todos os formadores em psicossociologia, apenas seis, ou seja quatro mulheres e dois homens, se formaram nas práticas do Sensível. Todos os participantes desta pesquisa, para preservarem o seu anonimato, escolheram estes pseudônimos: Guillaume, Léa, Jorge, Simone, Ila e Micha.

### POSTURA EPISTEMOLÓGICA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DO PARADIGMA DO SENSÍVEL

Habitar a postura de um sujeito formador Sensível é antes de mais nada encarnar e assumir escolhas epistemológicas inerentes à postura escolhida. A minha investigação foi habitada por uma necessidade profunda de compreender um fenómeno humano, razão pela qual escolhi fazer uma investigação qualitativa e utilizei uma postura implicada de praticante-investigador. Dessa forma, pude colocar a minha prática no centro da minha investigação, decidindo questionar outros formadores para melhor compreender como e de que forma a experiência do Sensível enriquece a postura do formador.

Assim, e no que concerne à minha metodologia, especialmente a escolha dos participantes na pesquisa, solicitei, como mencionei anteriormente, seis formadores universitários em psicossociologia formados nas práticas do Sensível que selecionei através de dois critérios de inclusão:

- Os participantes deveriam ser especialistas da formação, a partir de uma perspectiva que coloca o corpo sensível no centro da aprendizagem, isto significa que era necessário que os participantes fossem formados às práticas do Sensível de maneira intensa.
- Para além disso, me parecia importante que o objetivo da formação questionada fosse específico da prática das interações humanas, mas que não dependesse da dimensão do Sensível; ou seja, uma intervenção psicossociológica faz-se junto de sistemas de várias ordens (um indivíduo, uma díade, um pequeno grupo, uma equipe de trabalho, um subsistema, um sistemas complexo, uma comunidade ou uma organização) que utilizam uma paleta de nuances imensa, nas quais encontramos a relação

de ajuda, o *coaching*, o aconselhamento, a mediação, a animação, a formação, a análise, o *feedback* e as técnicas de diálogo coletivo.

Alguns dos formadores universitários em psicossociologia da Universidade do Québec em Rimouski reúnem esses dois critérios. Na realidade, quando os alunos são formados nas práticas do Sensível, a interação com os formadores se faz, naturalmente, sob uma forma de reciprocidade que influencia, sem dúvida, a postura do formador na ação pedagógica. Ora, o que eu queria estudar era justamente a influência da postura do sujeito Sensível num contexto pedagógico mais generalizado.

Por essas razões, escolhi recolher os testemunhos dos participantes através de uma entrevista semiestruturada que utilizei enquanto técnica de investigação, com a finalidade de dar voz aos participantes. Pareceu-me relevante para o meu trabalho ter acesso ao desenvolvimento do pensamento dos participantes em tempo real, o que me permitiria melhor captar o conteúdo do processo de transformação *in situ*, no âmbito de compreender os acontecimentos relatados e observar a evolução durante a entrevista. Para tal construí um guia de entrevista, intimamente ligado aos objetivos da minha investigação e baseado em sete categorias específicas, que visavam obter índices de resposta aos objetivos e à questão de investigação.

## PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

### Análise classificatória

No espírito da teoria fundamentada, a ferramenta básica de análise é a utilização do conceito de categoria. Assim, em todas as fases da minha análise, eu privilegiei a categorização. Em primeiro lugar, como uma ferramenta descritiva e classificatória e posteriormente como uma ferramenta de teorização. Desse modo, o uso das cate-

rias tem dois significados, um genérico e outro teórico designando, então, um fenômeno que aparece no texto transcrito e selecionado pelo investigador durante a análise como sendo pertinente.

Assim, e numa primeira etapa, a análise que realizei foi de natureza classificatória e baseada nas categorias definidas previamente, oriundas dos objetivos e da questão de investigação, denominadas de categorias *a priori* (PAILLÉ e MUCCHIELLI, 2008). A etapa seguinte permitiria descobrir e definir as categorias emergentes que resultaram da análise rigorosa da fase precedente. Essa abordagem categórica foi aplicada a cada uma das entrevistas de forma a explorar exhaustivamente a totalidade dos dados recolhidos, respeitando sempre a singularidade de cada entrevista e dos propósitos enunciados por cada participante.

### Análise fenomenológica: a intriga fenomenológica caso a caso

Na fase seguinte da minha análise, escolhi apresentar os resultados sob a forma de uma intriga fenomenológica, que oferece uma consistência à leitura e à compreensão da análise classificatória efetuada. A intriga fenomenológica implementa uma abordagem em duas fases: uma verdadeira *cronologia temporal* no sentido de traçar a gênese da experiência do participante; e uma narrativa coerente, que parte de uma formulação geral para se refinar gradualmente em detalhes singulares a cada participante. Ao reler as intrigas fenomenológicas, assistimos a uma reconfiguração do que foi testemunhado pelo participante como se se tratasse de uma narrativa profundamente enraizada e consistente com os dados.

### Análise hermenêutica

A última fase da minha análise englobou dois momentos específicos.





Um primeiro momento que dediquei a uma *análise hermenêutica caso a caso* realizada através de uma inspiração oriunda dos trabalhos acerca da hermenêutica de W. Dilthey (1947) e uma hermenêutica interpretativa de Gadamer (GADAMER, 1960). Nessa primeira fase, conduzi a análise hermenêutica caso a caso para identificar os quatro elementos principais que emergiram da intriga fenomenológica:

- A postura do sujeito antes da experiência do Sensível e os seus índices de progressão;
- O encontro com o quadro de experiência e de descoberta do Sensível;
- O processo de renovação da postura de sujeito em contato com o Sensível;
- As posturas básicas que influenciam o ato de formar.

Um segundo momento que destinei a uma *análise hermenêutica transversal*, na qual realizei um cruzamento dos dados dos seis participantes que me permitiu criar ligações entre as diferentes experiências, bem como esclarecer cada intriga fenomenológica e atribuir-lhe um significado e uma nova interpretação. Esse procedimento também me permitiu promover a emergência de significados que poderiam passar despercebidos se eu não fizesse um cruzamento dos dados dos seus participantes. Esse momento de análise me deu a oportunidade de não me limitar a uma análise singular e, no âmbito de conservar uma coerência para uma melhor compreensão, os resultados foram apresentados na mesma ordem que na análise hermenêutica caso a caso.

### RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO RELATIVOS À QUALIDADE DA INTERAÇÃO

No âmbito de responder à minha questão de investigação “Em quê e de que maneira a experiência do Sensível enriquece a postura do formador?”, eu

centrei a minha análise sobre o que eu chamei as posturas de base que influenciam o ato de formar. Um dos aspectos realçados através dos testemunhos dos participantes na investigação é o enriquecimento da qualidade de interação entre formadores e alunos e entre a equipe de formadores. Com efeito, durante a análise pude referenciar um conjunto de posturas de base específicas da postura do sujeito formador Sensível, posturas essas que encontrei em cada um dos participantes da minha investigação; elas são, assim, constituídas de convicções, de ideais de referência e de conhecimentos que se inscrevem nas estratégias de formação do próprio formador e influenciam o ato de formar. Esses resultados me levaram a identificar os diferentes contornos e as características da interação entre o sujeito formador Sensível e os alunos.

O sujeito formador Sensível está, desse modo, no centro do processo de implementação da interatividade do Sensível. Os participantes da pesquisa nos mostraram que um outro tipo de interatividade se instala através da experiência do Sensível; para tal, os participantes referiram um trabalho prévio de preparação, durante o qual o sujeito formador Sensível convoca as condições necessárias para implementar uma presença a si próprio sob o modo do Sensível. Através de um esforço ao nível da sua percepção e da sua atenção, o sujeito formador Sensível se torna capaz de transferir o que vive na experiência do Sensível, na sua subjetividade corporal singular, para o grupo. Nesse caso, assistimos à emergência de um nível de interatividade de natureza encarnada (oriunda da subjetividade corporal singular) que é partilhada pelo grupo através do fundo perceptivo comum e que é instalada progressivamente na formação, sob o modo da reciprocidade com o grupo via ressonância corporal.

O formador se descobre, graças a essa interatividade encarnada, pois esta favorece a sua adaptabilidade às emergências e enriquece não somente a sua



postura de formador mas também a sua atitude pedagógica no ato de formar, especialmente no que concerne às suas tentativas de captar eventos emergentes e criativos. A interatividade do Sensível ajuda o formador a encontrar a postura mais adequada para se deixar levar pelo processo que emerge do grupo, e também o ajuda a melhor entender os alunos e a descobrir e assumir a sua palavra renovada e encarnada.

Através do esquema seguinte, sintetizo como o sujeito formador Sensível se situa no centro do processo de implementação da interação do Sensível. Este esquema mostra os contornos e os critérios de interatividade sob o modo do Sensível que surgiu da minha análise:

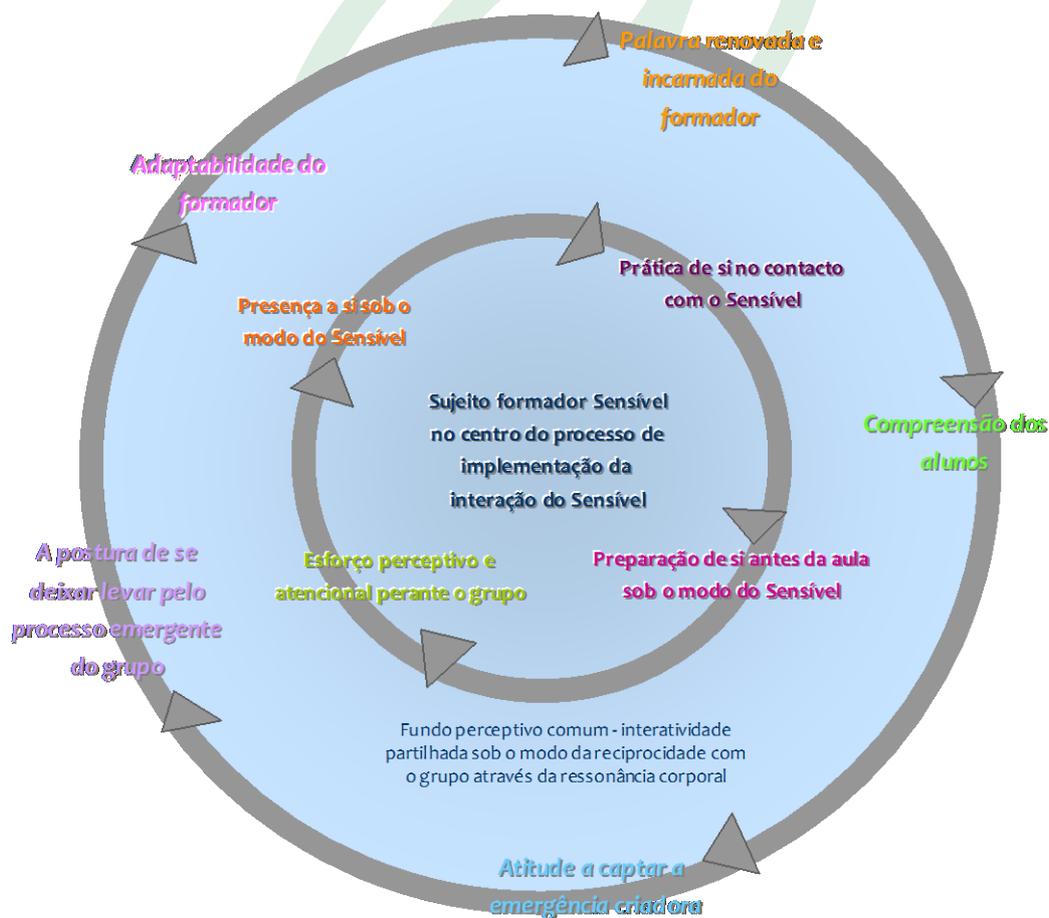
### CONCLUSÃO

A experiência do Sensível oferece, assim, à pessoa a oportunidade de enriquecer uma variedade de relações –

consigo própria, com os outros e com o mundo – no âmbito de poder e, posteriormente, promover a renovação das suas maneiras de ser, consigo própria, com os outros e com o mundo. A pessoa torna-se então sujeito Sensível devido à escolha que ela fez, a de deixar emergir um sentido da sua experiência para se apropriar e integrar esse significado na sua vida existencial. O sujeito Sensível torna-se, então, capaz de se questionar sobre o sentido da sua vida através das suas experiências subjetivas corporais singulares e através de uma disciplina e treinos rigorosos.

Notamos também, neste processo de se tornar sujeito formador Sensível, a omnipresença do corpo (o termo é usado pelos participantes do doutorado). O corpo é aqui o lugar onde a pessoa pode forjar a postura de sujeito formador Sensível. É nesse face-a-face subjetivo e inédito com o corpo que o sujeito enri-

**Esquema 1** – *O sujeito formador Sensível no centro do processo de emergência da interação do Sensível (SANTOS, p.417).*





quece as suas relações (consigo próprio e com as outras pessoas), sob o modo de reciprocidade (neste caso concreto entre formador e alunos, entre os diferentes formadores que constituem a sua equipe). Nessa perspectiva, a interatividade representa o aspecto central do ato de formar.

Se tivéssemos de desenhar um rosto do sujeito formador Sensível, poderíamos dizer que todos os recursos e as competências adquiridas durante a sua experiência do Sensível são resultado do enriquecimento da sua maneira de ser. Parece-nos então óbvio que não podemos desenvolver determinadas capacidades e competências sem solicitarmos a maneira de ser da pessoa como pano de fundo. De acordo com o testemunho dos participantes da investigação, o sujeito formador Sensível apresenta maneiras de ser que resultam em habilidades e se manifestam sob a forma de competências que o tornam capaz de se adaptar a situações que surgem na sala de aulas quando interage com os seus alunos. Essas estratégias inovadoras são necessárias para compreender a emergência criadora individual e grupal. A experiência do formador Sensível oferece a capacidade de criar condições de implementação de uma interação baseada numa reciprocidade sensível, e permite que o formador *se deixe levar* pelo processo que emerge na sala de aula, numa co-construção de um ato pedagógico. É, finalmente, um formador capaz de oferecer uma palavra sensível e gerar interesse e compreensão entre os alunos.

### PERSPECTIVAS

Com esta investigação de doutorado, quis prolongar a discussão sobre a função da experiência do Sensível do

corpo em Ciências da Educação. Se na última década, a questão da educação do corpo tem ganho um interesse renovado e um novo significado na investigação em formação de adultos ao longo da vida (cf. por exemplo, *Revue Pratiques d'analyse et formation, Corps et formation*, n° 50 de 2005), podemos testemunhar simultaneamente a dificuldade de se considerar o papel que o corpo pode desempenhar na vida da pessoa (BERGER, 2009). Essa suspeição relativa ao corpo não é mais do que o resultado de uma sensibilidade “natural” que tira ao corpo e ao sujeito a oportunidade de viver plenamente, o que resulta numa dificuldade ou incapacidade de sentir através de seu corpo e, posteriormente, de se enriquecer, de se transformar.

O paradigma do Sensível na sua vertente universitária, a psicopedagogia perceptiva, faz parte das ciências humanas e sociais e incentiva a reflexão sobre a práxis de vida. A sua extensão profissional através da somato-psicopedagogia, encontra o seu lugar de direito no domínio dos métodos de formação de acompanhamento e de cuidado. A importância de uma investigação como a que realizei oferece a possibilidade de implementar no ensino universitário estratégias que ensinem aos formadores (sejam eles formados no paradigma do Sensível ou não) as posturas de base da interação do Sensível. Desenvolver essas capacidades, competências e posturas nos formadores poderá promover um questionamento do papel do corpo na formação de si próprio enquanto formador, reflexão *sine qua non* no projeto de aprender a “caminhar para si próprio” (JOSSO, 1991), para poder “caminhar em direção ao outro e, finalmente, descobrir como caminhar juntos” (BOIS, 2008), num ato de formar recíproco.

### NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Centre d'Études et de Recherche Appliquée en Psychopédagogie perceptive; o CERAP é um laboratório de investigação da Universidade Fernando Pessoa (Porto, Portugal) organizado em torno de uma temática original e inovadora das ciências humanas, a psicopedagogia da mediação corporal das potencialidades humanas; [www.cerap.org](http://www.cerap.org)

<sup>2</sup> Para obter mais detalhes sobre a somato-psicopedagogia, consultar BOIS, 2005; BOIS, 2006; BOIS e AUSTRY, 2007, e BERGER, 2006; BERGER, 2009.

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
6(1): 113-23, jan/jun,  
2013

- BERGER, E. **La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps**: Ivry/Seine: Éditions Point d'Appui, 2006.
- BERGER, E. **Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes: étude à partir du modèle somato-psychopédagogique**. 2009. (Doctorat). - Université Paris VIII, Paris, 2009.
- BOIS, D. **Corps sensible et transformation des représentations : propositions pour un modèle perceptif-cognitif de la formation**. 2005. Tesina (Didactique et organisation des institutions éducatives). - Université de Séville, Séville, 2005.
- BOIS, D. **Le moi renouvelé: introduction à la somato-psychopédagogie**: Ivry/Seine: Éditions Point d'Appui, 2006.
- BOIS, D. **Le corps sensible et la transformation des représentations de l'adulte**. 2007. (Doctorat). - Université de Séville, Séville, 2007.
- BOIS, D. De la fasciathérapie à la somato-psychopédagogie : analyse biographique du processus d'émergence de nouvelles disciplines. **Réciprocités**, n. 2, p. 6-18, mai. 2008.
- BOIS, D., AUSTRY, D. Vers l'émergence du paradigme du sensible. **Réciprocités**, n. 1, p. 6-22, nov. 2007.
- DILTHEY, W. **Le monde de l'esprit**: Paris: Aubier Montaigne, 1947.
- GADAMER, H.-G. **Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique**: Paris: Seuil, 1960.
- JOSSO, M.-C. **Cheminer vers soi: le sujet en formation**: Lausanne: L'âge de l'homme, 1991.
- JOSSO, M.-C. **Expériences de vie et formation**: Paris: L'Harmattan, 2011.
- PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. **L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales**: Paris: Armand Colin, 2008.
- SANTOS, C. **Le sujet formateur Sensible: analyse qualitative de l'influence de la posture de sujet sensible sur l'action pédagogique auprès d'une population de formateurs universitaires**. 2012. (Doctorat en Sciences de l'Éducation). - Université Paris XIII/Nord, Paris, 2012.



# CIÊNCIAS COGNITIVAS, PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

---

## COGNITIVE SCIENCES, PEDAGOGY AND EDUCATION

---

Potiguara Acácio Pereira<sup>1</sup>  
*papereira@superig.com.br*

---

### RESUMO

A motivação primeira deste trabalho foi a de mostrar de que maneira as Ciências Cognitivas podem exercer influências significativas sobre as teorias pedagógicas e, conseqüentemente, sobre a Educação. Para tanto, conceitua-se Ciência Cognitiva, discorre-se, brevemente, sobre sua história, comenta-se sobre a Neurociência, a Filosofia e a Filosofia da Mente, descreve-se o cérebro e faz-se um relato sobre o desenvolvimento de alguns temas importantes que podem exercer influência sobre as teorias pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências Cognitivas • Pedagogia • Educação.

---

### ABSTRACT

The primary motivation of this work was to show how the cognitive sciences can exert significant influences on the pedagogical theories and hence on Education. Therefore, it conceptualizes Cognitive Science, talks up briefly about its history, it comments on Neuroscience, Philosophy and Philosophy of Mind, describes the brain and makes a report on the development of some important issues that can influence pedagogical theories.

**KEY WORDS:** Cognitive Sciences • Pedagogy • Education.

---

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), Mestre em Antropologia Filosófica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) e professor no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

Que o conhecimento de si mesmo é a mais alta meta da indagação filosófica parece ser geralmente reconhecido. Em todos os conflitos entre as diferentes escolas filosóficas, esse objetivo permaneceu invariável e inabalado: foi sempre o ponto de Arquimedes, o centro fixo e inamovível, de todo pensamento. Nem os pensadores mais céticos negam a possibilidade e a necessidade do autoconhecimento. (CASSIRER, 2005)

E não é que estamos, novamente, às voltas com uma questão milenar, que perpassou toda a história do desenvolvimento das ideias e que, como se ressurgisse “das cinzas”, põe-nos a revivê-la e a reelaborá-la, nos moldes de hoje: “O que é o homem?” - eis a questão.

Quem não se lembra dos filósofos pré-socráticos que, num primeiro momento de suas reflexões, pareciam estar preocupados com o cosmos, mas que descobriram uma filosofia matemática, uma filosofia lógica e se situaram, com Heráclito, nas fronteiras do pensamento cosmológico e do pensamento antropológico? Quem não se lembra da questão de fundo que preocupou Sócrates, durante sua vida inteira? Quem não se lembra do momento em que Platão interpretou o “conhece-te a ti mesmo” e o direcionamento que deu à própria interpretação? Quem não se lembra da interpretação aristotélica de que o conhecimento humano se origina de uma tendência básica da natureza humana, que se manifesta nas ações e reações mais elementares do homem? Quem não se lembra de Kant, que se pergunta sobre “o que pode saber?”, sobre “o que deve fazer?” e sobre “o que pode esperar?”. Perguntas que, no entanto, só podem ser respondidas se, antes, se responder a uma quarta: “O que é o homem?”.

Mas o mundo mudou. Há, hoje, uma nova maneira de interpretá-lo. E o homem, considerado à luz da Psicanálise ou da Antropologia Cultural, não está mais “sujeito ao peso das es-

truturas”; não está mais “determinado pelas condições sociais e familiares, governado por desejos inconscientes, dependente da história, da cultura e da língua”. Não é mais um “sujeito sujeitado”. Com o surgimento das Ciências Cognitivas (e da Biologia da Evolução), o homem de hoje está sujeito “ao peso da evolução das espécies” e acaba “determinado pelos genes e dependente do cérebro”. Passou a ser “um animal como os outros” (WOLFF, 2012: p. 7).

As Ciências Cognitivas são de criação recente, embora não sejam recentes muitas das interrogações sobre o homem – muitas dessas interrogações datam dos primórdios da Filosofia. As Ciências Cognitivas têm origem “quando, precisamente, o lógico A. Turing vai conceber, em 1936, o primeiro modelo matemático do computador programável e depois, por volta de 1950, reformular dum ponto de vista filosófico este conceito numa máquina inteligente” (VIGNAUX, 1995: p. 8).

De 1946 a 1953, matemáticos, lógicos, engenheiros, fisiologistas, neurofisiologistas, psicólogos, antropólogos e economistas, organizaram dez conferências (as Conferências Macy), que foram realizadas em New York e New Jersey, para discutir a edificação de uma ciência da mente que, inicialmente, recebeu o nome de “cibernética”.

Para muitos historiadores, as Ciências Cognitivas surgiram em 1956, ano em que aconteceu o Symposium on Information Theory, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), que congregou psicólogos e linguistas interessados em simular processos cognitivos em computador. Foi, no entanto, no Encontro de Darmouth que, oficialmente, se declarou o nascimento da “inteligência artificial” e, com ela, o objeto “cognição”.

Em 1960, J. Bruner e G. Miller fundaram, em Harvard, o Center for





Cognitive Studies e Miller, Mitchell e Galanter publicam *Plans and the Structure of Behavior*, onde propunham substituir, nos trabalhos de Psicologia, a abordagem behaviorista clássica pela abordagem cibernética.

Na década de setenta, surgem os centros interdisciplinares, revistas, congressos e trabalhos que acataram e divulgaram a denominação “ciências cognitivas”. Na década de oitenta, a neurociência assumiu, definitivamente, a liderança das ciências que se dedicam ao homem. Obviamente que a “neurociência” não estava só; contava com a colaboração da “inteligência artificial”, da “psicologia” e da “linguística”.

Hoje, a Neurociência é entendida como a ciência que busca compreender o sistema nervoso, isto é, se preocupa com o seu desenvolvimento, química, estrutura, função e patologia.

Seus inícios datam do final do século XIX, quando Fritsch e Hitzig descobriram que a estimulação elétrica de áreas específicas do córtex cerebral de um animal fazia com que este animal apresentasse movimentos; autópsias confirmaram lesões cerebrais localizadas em pacientes com distúrbios da linguagem, após acidentes vasculares cerebrais. Quase ao mesmo tempo, Hughlings Jackson defendeu a tese de que “múltiplas áreas cerebrais seriam essenciais para a execução de funções complexas, como a percepção, a ação e a linguagem”. Importante, ainda, mencionar o trabalho de Cajal que, por volta de 1890, “estabeleceu que cada célula neural (o neurônio) era uma célula individual distinta, não diretamente contínua com outras células neurais”. E o de Sherrington que, ao estudar “reações involuntárias que ocorrem em resposta a estímulos, propôs que as células neurais seriam ligadas por conexões especializadas” – as sinapses (LUNDY-EKMAN, 2000): p. 2).

Ressalte-se que o desenvolvimen-

to do microscópio eletrônico e do microelétrodo contribuíram muitíssimo para o desenvolvimento da Neurociência. E, mais recentemente, o desenvolvimento das técnicas de imageamento, que permitem, com nitidez, a obtenção de imagens da medula espinhal e do encéfalo vivos, não obscurecidas pelo crânio e vértebras circundantes, a tomografia computadorizada axial (CAT), a tomografia por emissão de pósitrons (PET) e o imageamento por ressonância magnética (MRI), acabaram por sedimentá-la.

Propositadamente, não me referi à Filosofia, pois não a considero ciência, pelo menos no sentido tomado por esta quando do advento do que se chamou Ciência Moderna. De fato, a Filosofia se distingue das ciências por seu objeto e por seus métodos. Contudo, tem participação decisiva nas discussões sobre e das Ciências Cognitivas, bem como nos problemas filosóficos criados por elas.

Interessante observar que as Ciências Cognitivas acabaram consolidando, no início do século XX, o que se chamava Filosofia da Mente. Hoje, seu grande desafio é o de “desenvolver um conceito de mente e de sua relação com o cérebro [...]; uma investigação que concilie nossa própria descrição como cérebros e organismos com nossa descrição como pessoas dotadas de mentes” (TEIXEIRA, 2011): p. 12).

Pois bem, com este trabalho, pretendo pensar de que maneira as Ciências Cognitivas modificam o pensar pedagógico e, conseqüentemente, educacional. Principalmente porque, hoje, mais do que nunca, estão em jogo, também, as questões práticas (não só as teóricas, obviamente).

O surgimento das Ciências Cognitivas, sem nenhuma dúvida, é um dos acontecimentos mais importantes da história das ciências nas últimas décadas. Têm elas como objeto a cognição, isto é, “o conjunto das atividades que

decorrem do funcionamento cerebral do homem e do animal: sensorio-motricidade, percepção, linguagem, aprendizagem, memória, representação dos conhecimentos, decisão e raciocínio” (TIBERGUIEN, 2007): p. 9).

Trata-se, na verdade, de um exemplo ímpar de interdisciplinaridade, uma vez que envolve, a um só tempo, diversas disciplinas científicas, tais como a Neurociência, a Psicologia Cognitiva, a Linguística Cognitiva, a Antropologia Cognitiva etc. De fato, as investigações sobre o cérebro e o comportamento vêm de longa data. Mas estes eram estudados nos compartimentos estanques das disciplinas científicas: os químicos estudavam as moléculas, os fisiologistas, as propriedades dos conjuntos das células e os psicólogos, o comportamento dos animais vivos, por exemplo.

Rose (2006, p. 33) Rose entende que “viver significa comportar-se”. Para ele, as características que definem a vida já são conhecidas: 1) “a presença de uma fronteira semipermeável” que separa “o indivíduo do não indivíduo”; 2) “a capacidade de metabolizar – ou seja, de extrair energia do ambiente de modo a manter esse indivíduo”; 3) a capacidade “de se autorreparar, pelo menos até determinado grau, ao ser danificado”; e 4) “a capacidade de reproduzir cópias desse indivíduo mais ou menos fielmente”. São essas características que exigem o que pode se “chamar de adaptabilidade ou comportamento”, isto é, “a capacidade de reagir e agir de acordo com o ambiente de tal modo que acentue a sobrevivência e a replicação” e que, por isso, o comportamento necessita “de um sofisticado conjunto de características químicas e estruturais”. Na verdade, o comportamento exige uma propriedade que se poderia chamar de “programa”, ou seja, “uma forma de descrever tanto os componentes químicos individuais da célula quanto a cinética de suas interações à medida que a célula ou o sistema vivo persis-

te ao longo do tempo”. Nesse programa, “também deverá haver a possibilidade de modificar sua expressão, de modo transiente ou permanente, em resposta às contingências em mutação ambiente externo”. E sugere: “em organismos multicelulares, no final, são para esses planos de ação que serve o cérebro”.

Cérebro! Esse fantástico órgão situado dentro da caixa craniana e que nos torna únicos. Mais especificamente, no adulto pesa em média cerca de 1,5 kg e tem 1.130 cm<sup>3</sup>, em homens e 1.260 cm<sup>3</sup>, em mulheres, embora possam ser encontradas variações individuais significativas. O cérebro dos homens pesa, em média, 100 g mais do que o das mulheres, mesmo depois das correções por conta das diferenças corporais. Com a idade de vinte (20) anos, um homem possui cerca de cento e setenta e seis mil (176.000) quilômetros de axônios mielinizados em seu cérebro e uma mulher, cento e quarenta e nove mil (149.000).

O sistema nervoso e o sistema endócrino permitem ao organismo perceber as variações do meio (interno e externo), difundir as modificações que essas variações provocam e dar respostas adequadas para que o equilíbrio interno do corpo (homeostase) seja mantido. São esses os sistemas que coordenam e regulam as funções do corpo. Possui dois tipos de células: os neurônios e as glias. Os neurônios respondem pela recepção e transmissão dos estímulos do meio (interno e externo), o que possibilita ao organismo executar respostas adequadas que mantêm a homeostase. Para que isso ocorra, são necessárias duas propriedades fundamentais: a irritabilidade (também denominada excitabilidade ou responsividade) – capacidade que permite a uma célula responder a estímulos (internos ou externos) – e a condutibilidade – a resposta levada a efeito pelos neurônios. Como são semelhantes a uma corrente elétrica, quando transmitida por um fio condu-





tor, os neurônios, quando estimulados, transmitem uma onda de estimulação – o impulso nervoso – por toda a sua extensão em grande velocidade, em curto espaço de tempo.

Na verdade, um neurônio é uma célula composta por um corpo celular (onde se situa o núcleo, o citoplasma e o citoesqueleto) e finos prolongamentos celulares denominados neuritos, que podem ser subdivididos em dendritos e axônios.

Já a mielina é uma substância lipídica, de cor verde reluzente e de caráter birrefringente, que provém de algumas células do hipotálamo. Está presente na chamada bainha de mielina (formada pelos oligodendrócitos, no Sistema Nervoso Central, e pelas células de Schwann, no Sistema Nervoso Periférico), que circunda algumas fibras nervosas, o que faz com que elas tenham uma condução de impulsos nervosos mais rápida (condução saltatória). As fibras revestidas pela mielina são chamadas de mielínicas e as que não são revestidas, amielínicas e possuem condução de impulso mais lenta.

Voltemos ao cérebro. Os hemisférios cerebrais formam a maior parte do cérebro humano. São cobertos com uma camada cortical e possuem topografia complicada. Para entendê-lo, é preciso conhecer cada uma das partes que o constituem e o que a cada uma compete, em termos de ação. Assim: 1) Tronco encefálico – ligado à medula espinhal, constitui a região que controla as funções básicas essenciais à vida: movimentos reflexos da cabeça e dos olhos, respiração, frequência cardíaca, sono, excitação sexual e digestão. 2) Hipotálamo – controla também os processos básicos importantes para a vida, mas responde mais pela liberação de hormônios sexuais e hormônios do estresse e pela regulação do comportamento sexual, fome, sede, temperatura corporal e ritmo circadiano de sono e vigília. 3) Amígdala – res-

ponde pelas emoções, principalmente o medo e a ansiedade. 4) Hipocampo – armazena fatos e informações e é necessário para a memória de longo prazo. 5) Cerebelo – trabalha as informações sensitivas para o controle dos movimentos. 6) Tálamo – transmite as informações sensoriais, que chegam a ele na forma de potenciais de ação. 7) Córtex – a maior parte do cérebro humano; representa pouco mais de  $\frac{3}{4}$  do seu peso. Os cientistas dividem-no em partes chamadas “lobos”. Assim: 1) Lobo occipital – é o responsável pela percepção visual. 2) Lobo temporal – envolvido com a audição e contém a área que compreende a linguagem falada. É um lobo que interage também com o corpo amigdalóide e o hipocampo e é importante para o aprendizado, a memória e as reações emocionais. 3) Lobo parietal – recebe informações sensitivas provenientes da pele e reúne informações de todos os sentidos e determina em que direção o sujeito precisa concentrar sua atenção. 4) Lobo frontal – gera comandos de movimentos, contém a área que produz a fala e é responsável pela seleção do comportamento apropriado, aquele que depende dos objetivos do sujeito e do ambiente em que ele se encontra. São, pois, essas capacidades cerebrais que nos permitem interagir com o mundo. A corticalização é a principal característica do cérebro humano.

Pesquisadores que estudam as funções do córtex dividem-no em três (3) áreas. A primeira é a das sensações primárias, que incluem a área visual do lobo occipital, a área auditiva do lobo temporal e a área somatosensorial do lobo parietal. A segunda é a área motora primária, que envia axônios até os neurônios motores no tronco cerebral e medula espinhal. A terceira constitui as demais áreas do córtex, que são chamadas áreas de associação. Recebem estímulos das áreas sensoriais e das partes inferiores do cérebro e estão envolvidas no complicado processo denominado de percep-

ção, pensamento e tomada de decisão.

O córtex cerebral constitui parte do que se denomina tecido neural. “Dobrado”, cabe nos limites do crânio. Cada hemisfério cerebral, de fato, tem uma superfície total de cerca de 1,3 m<sup>2</sup>. Cada dobra cortical é chamada de sulco e a área entre as pregas suaves um giro. A maioria dos cérebros humanos apresentam um padrão semelhante, mas há variações suficientes na forma e na colocação das dobras que faz com que cada cérebro seja único. O padrão, no entanto, é suficiente para que cada dobra possa ser denominada tais como “giro frontal superior”, “pós-central sulco” ou “trans-occipital sulco”.

Convém reforçar, ainda, que diferentes partes do córtex cerebral estão envolvidas com diferentes funções cognitivas e comportamentais.

Mas não é somente nessa perspectiva que o cérebro é estudado pelas Ciências Cognitivas. Elas estudam também o próprio desenvolvimento cerebral. Por isso, é perfeitamente possível se falar em cérebro pré-natal, cérebro do bebê, cérebro na infância, desenvolvimento cognitivo do adolescente, desenvolvimento social e emocional do adolescente, cérebro adulto, dentre outros.

Pois bem, o desenvolvimento dos estudos sobre o cérebro tem modificado muitas de nossas concepções sobre o que diz respeito ao ser humano. Um dos exemplos mais importantes são as discussões levadas a efeito sobre a natureza do conhecimento. E mais: além, obviamente, do que considerávamos sobre o cérebro, muitas de suas atividades têm sido desveladas. Temos hoje outro entendimento do que seja a atividade sensório-motora, a percepção, a linguagem, a aprendizagem, a memória, a representação dos conhecimentos, a decisão e o raciocínio, por exemplo.

Caine (2011, p. 371), por exemplo, trata da “natureza do conhecimento”.

E quando pensa na Educação, reflete sobre o que devem os alunos saber e o que sabem, realmente. E afirma que tais questões respondem por boa “parte dos debates, e das crenças, no domínio da educação”. E afirma categoricamente: “[...] ainda que seja frequentemente discutida por filósofos, psicólogos e outros, a natureza do conhecimento continua por decidir e a ser uma questão vexatória para os educadores”. E prossegue: a natureza do conhecimento “nem sempre é tratada diretamente no contexto da educação porque está associada a questões sobre a informação, o significado, a compreensão, as competências, o currículo, entre outros, ou implícita nas mesmas”.

Um dos capítulos mais importantes, e interessante, no domínio das Ciências Cognitivas, diz respeito aos chamados “desafios da aprendizagem”. Nele são discutidos, por exemplo, a aquisição e perturbação da linguagem, a cegueira, as dificuldades de aprendizagem, a condição dos emocional e comportamentalmente perturbados, a condição dos emocional e comportamentalmente problemáticos, a esquizofrenia, as incapacidades cognitivas, as perturbações de espectro do autismo, a síndrome do alcoolismo fetal, os superdotados, os surdos e as deficiências auditivas, os traumas e por aí adiante.

Paralelamente a isso, o desenvolvimento da Neurociência Emocional (Neuroscience affective) permite-nos hoje uma nova maneira de entender as emoções, isto é, como são elas reguladas pelo cérebro.

Hoje, sem dúvida alguma, podemos entender “como os centros nervosos nos levam à raiva ou às lágrimas e como partes mais primitivas do cérebro, que nos incitam a fazer a guerra e o amor, são canalizadas para o melhor e o pior”. Todavia, o grande desafio é o de “entender o que significa – e como – levar inteligência à emoção” (GOLE-





MAN, 2012): p. 23-24).

Goleman (Id, p. 10) regozija-se por saber como o conceito Inteligência Emocional foi, para ele, “ardentemente abraçado pelos educadores, na forma de programas de ‘aprendizado social e emocional’, ou SEL (social and emotional learning)”. E conta-nos que, “hoje em dia, milhares de escolas em todo o mundo oferecem SEL às crianças” e que, “nos Estados Unidos, o SEL é requisito curricular em vários distritos, e até mesmo em estados inteiros, exigindo que os alunos, da mesma forma que precisam alcançar um determinado nível de competência em matemática e linguagem, dominem essas fundamentais aptidões para a vida”. Cita como exemplo Illinois, onde “modelos específicos de aprendizagem em habilidades SEL vêm sendo estabelecidos em todas as séries, desde o jardim de infância até o último ano do ensino médio”. E mais, em Cingapura, em algumas escolas na Malásia, Hong Kong, Japão, Coreia, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, alguns países da América Latina, empreenderam iniciativas no que diz respeito ao SEL. E, no ano de 2002, “a UNESCO deu a partida em uma iniciativa global para promover o SEL, enviando aos Ministérios de Educação de 140 países um relatório contendo dez princípios básicos para a sua implementação”.

É exatamente isso, de forma extremamente abreviada, que me leva a pensar na Pedagogia e na Educação. Sim, na Pedagogia e na Educação, porque as considero distintas, uma vez que a Educação é tida como uma prática e a Pedagogia, a Ciência da Educação. Contudo, sem dicotimizá-las, uma vez que é preciso considerar a inevitável indissociabilidade entre teoria e prática.

Talvez seja difícil, aqui, principalmente em nosso meio acadêmico, entender como a Pedagogia pode ser considerada ciência, já que, via de regra, é tida como sinônimo de Educação. Mas,

quando se quer a Pedagogia como Ciência da Educação, há que considerar a Educação seu objeto.

A questão fundamental, no entanto, é o sentido que se atribui à Educação. Por exemplo, se considerarmos que somos caudatários da ciência grega, é possível afirmar que, desde então, há a preocupação com um certo ideal de formação humana. Os gregos absorveram e transmitiram o patrimônio cultural de muitas culturas que os precederam, principalmente a babilônica e a egípcia. E não deixaram de transmitir o seu próprio patrimônio cultural.

Por isso, é importante que se tenha claro o verdadeiro significado da expressão ciências da educação. Muitos atribuem a expressão àquelas ciências que, muitas vezes, servem de suporte para algumas argumentações pedagógicas. Tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras. Contudo, essas ciências não são da Educação. Mesmo que elas estudem aspectos que dizem respeito à Educação, elas o fazem sob suas próprias óticas.

Diante disso, é importante que se construam teorias pedagógicas que considerem as descobertas das Ciências Cognitivas. Assim, se as pedagogias hoje são pedagogias do aprender, as Ciências Cognitivas podem contribuir significativamente para a melhoria dos resultados da aprendizagem. Por exemplo, “os estudos de imagiologia cerebral fornecem efetivamente informações suficientes para nos permitirem concluir, com relativa certeza, que algumas estratégias de instrução se coadunam bem com a forma como o cérebro melhor aprende, enquanto outras não “. Nesse sentido, importante ressaltar que “a utilização de estratégias de instrução incompatíveis com a forma como o cérebro aprende naturalmente é como nadar contra a correnteza – o ensino e a aprendizagem são mais uma obrigação e os alunos retêm

menos coisas” (FEINSTEIN, 2011): p. 436).

Nesse sentido, há trabalhos que discutem os ciclos de aprendizagem, o desenvolvimento e aprendizagem auditivos, os estilos de aprendizagem, as inteligências múltiplas, a sugestopedia e aprendizagem acelerada, os suportes visuais e aprendizagem, dentre outros.

Mas há os “desafios da aprendizagem”. E também nesse sentido as Ciências Cognitivas têm muito a contribuir, principalmente no que diz respeito à aquisição e perturbações da linguagem, a cegueira, as dificuldades de aprendizagem, quanto aos emocional e comportamentalmente perturbados, quanto aos emocional e comportamentalmente problemáticos, à esquizofrenia, à incapacidade cognitiva, às perturbações do espectro autista, à síndrome do alcoolismo fetal, aos superdotados, aos surdos e deficientes auditivos, ao trauma, dentre outros.

Em ciências, um modelo é uma representação abstrata, conceitual, gráfica ou visual, de fenômenos, sistemas ou processos, que tem a finalidade de analisá-los, descrevê-los, explicá-los, simulá-los, controlá-los ou predizê-los. Nesse sentido, importante considerar estudos que são levados a efeito sobre modelos de formação.

Para Brien (2000, p. 4-5), “os

meios utilizados hoje para facilitar a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências, têm mudado consideravelmente” e “num quadro moderno de formação, para aprender, a pessoa interage com um sistema de formação”. Tal sistema “pode adquirir formas diversas: pode ser individualizado ou destinado a crianças ou a grandes grupos. Vale-se de breves exposições, discussões, jogos educativos, simulações, estudo de casos, teleconferências, multimídias interativas ou outras tecnologias”. A responsabilidade de um sistema de formação cabe “a um formador que desempenha o papel de animador, de mediador ou gestor”. Assinala, ainda, que “não somente os modos de transmissão do saber estão mudados, mas também a maneira de conceber e preparar as atividades de formação”. Além disso, há “toda uma tecnologia desenvolvida que permite, dentre outros, o estudo sistemático das necessidades em formação, a definição de objetivos de aprendizagem, a análise e a estruturação de um corte e a avaliação da própria formação”. Enfim, são “técnicas que têm sido reagrupadas sob o que se convencionou chamar de ‘concepção de sistemas de formação’”.

Portanto, pode-se apreender que as Ciências Cognitivas têm muito a contribuir com a Pedagogia e, consequentemente, com a Educação, pois, permite a pedagogos e educadores uma reflexão crítica sobre a cognição.





## REFERÊNCIAS

BRIEN, R. **Science cognitive et formation**.3.ed. Québec: L'Université du Québec, 2000.

CAINE, G. Natureza do conhecimento. In:\_\_\_ FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**: São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro**: Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**: Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LUNDY-EKMAN, L. **Neurociência: fundamentos para a reabilitação**: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

ROSE, S. **O cérebro no século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente**: São Paulo: Globo, 2006.

TEIXEIRA, J. F. **Mente, cérebro, cognição**.4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

TIBERGUIEN, G. **Dicionário de ciências cognitivas**: Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

VIGNAUX, G. **As ciências cognitivas: uma introdução**: Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

WOLFF, F. **Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências**: São Paulo: Unesp, 2012.



**DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p.**

Maria da Conceição Passeggi<sup>1</sup>  
mariapasseggi@gmail.com

*Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto* [Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet], de Christine Delory-Momberger, completou dez anos de sua publicação na França, em 2003, e cinco anos de sua tradução para o português, em 2008. O interesse desse livro é que se trata de uma obra inaugural. Nele, a autora sintetiza sua percepção sobre os princípios fundantes e as filiações de uma jovem ciência: a pesquisa biográfica em Educação, considerada, até o início dos anos 2000, como uma *terra incógnita* para pesquisa e a universidade francesa. Nesses últimos anos, o esforço de Christine Delory-Momberger concentra-se em fundamentar e consolidar a pesquisa biográfica como campo disciplinar.

A atividade de biografização é o ponto central de sua tese. O trabalho de biografar (escrever a vida) é concebido como uma hermenêutica prática, pelo qual o indivíduo se atribui narrativamente uma *figura de si*. É a partir dessa noção que a autora traça as linhas mestras de sua proposta para demarcar a pesquisa biográfica em Educação como um campo de conhecimento legítimo nas Ciências Humanas. O subtítulo do livro, *Figuras do indivíduo-projeto*, indica a direção na qual se tornam indissociáveis o biográfico e o educativo, paradoxalmente considerados, pela escola e na escola republicana, como dois espaços ao mesmo tempo conjugados e separados. De modo que, evidenciar as relações entre

esses espaços constitui um dos principais objetivos da pesquisa biográfica em educação e um dos seus grandes desafios como campo científico.

A tarefa da pesquisa biográfica, como sugere a autora, é pensar o biográfico enquanto uma forma privilegiada da atividade mental e reflexiva, no momento em que nos enunciamos como autores de nossa história. A hipótese é que, nas narrativas autobiográficas, (re)integramos, (re)estruturamos e (re)interpretamos a experiência vivida e damos outros sentidos aos quadros social e histórico nos quais vivemos e nos (re)conhecemos, ao longo de nossa vida. Trata-se, pois, de investigar como os indivíduos biografam suas trajetórias, (re)elaboram projetos de si e como negociam em suas narrativas os modelos, as crenças e valores veiculados pelos projetos propostos pelas instituições socializadoras na modernidade tardia.

A autora situa sua proposta com relação às tradições e às filiações em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. Lembra, em primeiro lugar, duas atitudes geralmente opostas com relação ao biográfico. Por um lado, a que considera o biográfico como domínio de interioridade e, por outro lado, a que o considera como material bruto a ser esvaziado de sua subjetividade por precauções científicas. É *contra essa antinomia* que a noção de biografização é concebida como interface entre o individual e o social, e é apre-

<sup>1</sup> Professora Pós-graduação em Educação da UFRN



sentada como um conceito fundante da pesquisa biográfica. Delory-Momberger busca outras filiações para situar a pesquisa biográfica (*Recherche biographique*), na França. E encontra ressonâncias em correntes há muitos anos consolidadas em países anglo-saxões, tal como a *Biographical research*, assim como a *Biographieforschung* de longa tradição na Alemanha. É também nessa direção que podemos situar tanto a *investigación biográfico-narrativa*, desenvolvida em países ibero-americanos, quanto a *pesquisa (auto)biográfica*, em plena expansão no Brasil, desde o início dos anos 2000.

Nesse sentido, o livro *Biografia e Educação* traz inegáveis contribuições do ponto de vista teórico e metodológico para as pesquisas desenvolvidas brasileiro, cujas repercussões manifestam-se pelo número crescente de trabalhos apresentados nos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), em sua sexta edição. Seus Anais e publicações em livros e periódicos permitem cartografar a diversidade e riqueza dessas pesquisas e dão testemunho da vitalidade da área e do interesse que ela desperta em Educação.

Ao tecer as relações entre biografia e educação, Christine Delory-Momberger costuma enfatizar que se vê como mediadora de tradições culturais: a francófona, na qual nasceu e hoje vive, e a alemã, na qual se formou, trabalhou durante muitos anos e com a qual continua a manter vínculos de pesquisa. A interculturalidade constitutiva de sua formação e a sua erudição fornecem-lhe o quadro teórico e epistemológico para efetuar o encontro entre o biográfico e a educação, tanto nos territórios da formação e da inserção profissional no mundo do trabalho, quanto no território da educação, incluindo o mundo escolar e suas diversas modalidades de ensino.

O leitor encontrará no livro quatro grandes direções para se iniciar ou

se aprofundar na pesquisa biográfica em Educação. A primeira é histórica. Christine Delory-Momberger retrança com rigor as filiações históricas, sociais e religiosas da *biografização* e discute as projeções atuais do ato de biografar sua vida numa sociedade biográfica. A segunda direção é prática. Ela concerne aos ateliês biográficos de projeto realizado com adultos em formação. A autora descreve as diferentes etapas do ateliê e oferece pistas para sua adaptação a outras situações de formação. A terceira direção é a do questionamento. Ela analisa os vínculos atuais do indivíduo com o mundo social, assim como a injunção, cada vez maior, para que ele encontre em si mesmo os motivos e a força para afirmar sua identidade, agir e interagir no mundo do trabalho e na sociedade do conhecimento e da informação. A quarta direção é a da relação entre biografização e escola. Como a criança, o adolescente, o jovem e o adulto integram em suas narrativas “os possíveis biográficos”? Como constroem figuras de *indivíduos-projetos* a partir do que *fazem* e do que eles pensam que *são* nos mais diversos espaços de aprendizagem: a escola, o trabalho, a família, a igreja? Como a escola apreende o processo de *biografização* e se preocupa com ele?

Esses são questionamentos de interesse para se investigar as relações entre os espaços biográficos e educativos. Os modelos preestabelecidos, estáveis, claramente aceitos, que antes ajudavam o indivíduo a constituir uma figura de si, entram em conflito com as noções de empregabilidade, formabilidade e adaptabilidade, por exemplo, que entregam ao indivíduo a tarefa de ser dono de seu próprio destino num contexto de mobilidade permanente que caracteriza a modernidade tardia. Nessa sociedade biográfica, emerge a *figura do indivíduo-projeto*, da pessoa que se percebe na ausência do que já não pode mais ser e no que ainda deve se tornar. A consciência desse inaca-



bamento, no presente, manifesta-se na ótica de uma “incompletude crônica”, gerada e sustentada pela busca de projetos. Delory-Momberger questiona essa injunção, essa pressão sobre os indivíduos como gestores de sua vida, alertando que ela pode desviar o processo de aprendizagem biográfica da direção da emancipação de si para uma busca interminável de projetos que têm em si mesmos seus objetivos e finalidade.

*Biografia e Educação* conduz, portanto, o olhar do leitor para desafios de uma sociedade biográfica. A autora indica pistas de investigação sobre o mundo da escola neste momento de

transição histórica, centrado no indivíduo, numa sociedade de indivíduos, e define o quadro teórico e as orientações da pesquisa biográfica como campo disciplinar em Educação. É nesse contexto que a investigação sobre as narrativas autobiográficas como dispositivo de pesquisa, formação e intervenção social ganha todo o seu sentido para a pesquisa educacional e contribui para a reflexão e o debate entre os pesquisadores, atentos à escrita de si e às aprendizagens que, nessas narrativas e a partir delas, se realizam, em ambientes formais e à margem deles, narrativas nas quais se enlaçam as histórias individuais à grande História.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

### ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambienteeducacao@unicid.br . As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas

e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;

3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

### ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

## ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

## FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.
2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10. 000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o

nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.



3. Os quadros, gráficos mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e intitulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

## EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou

três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. *et al.* Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo,

2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

## IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa

executá-las usando as imagens originais inalteradas.

7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

### **TABELAS**

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu con-

teúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.



