

SUMÁRIO

EDITORIAL	1
	<i>Diva Otero Pavan</i>
Mulheres: professoras primárias e suas relações com o cargo e a profissão	4
Women: elementary school teachers and their relationship with their position and profession	4
	<i>Diva Otero Pavan</i>
Nos relatos de história de vida do sujeito-professor: confissões de si	25
In the accounts of the life history of the subject teacher: confessions of oneself	25
	<i>Beatriz Maria Eckert-Hoff</i>
Formação e intervenção do profissional da educação física: olhares da psicologia do esporte	39
Professional training and intervention of physical education`s professional: looks of sport psychology	39
	<i>Afonso Antonio Machado</i> <i>Marcos Alencar Abaide Balbinotti</i>
Contribuições da Pedagogia da Ação Comunicativa à formação docente	59
Contributions of the Pedagogy of Communicative Action to teacher formation	59
	<i>José Renato Polli</i>
Os operadores do direito no exercício do magistério: o despertar docente	69
Working with the arithmetic division in the initial grades	69
	<i>Lucia Helena de Andrade Gomes</i>
O trabalho com a divisão aritmética nas séries iniciais	82
The work with the arithmetic division in first grade	82
	<i>Adriana Maria Corder Molinari</i> <i>Lia Leme Zaia</i>
MEMORIAL	96
	<i>João Jampaulo Júnior</i>

Editorial

Neste primeiro número de 2011, a Revista Educação traz, nos seus primeiros cinco artigos, uma discussão sobre a formação docente que, no atual contexto educacional, esta temática não apenas se faz presente nos debates políticos e educacionais, como é, provavelmente, a linha de pesquisa com maior representatividade no Brasil, fato que pode ser comprovado pelos inúmeros artigos publicados em periódicos e livros de circulação nacional, bem como nas teses e dissertações da Capes.

Os cinco artigos aqui publicados contemplam algumas perspectivas de pesquisa na área, dada a amplitude da temática e as múltiplas possibilidades para sua abordagem. Entretanto, as teses defendidas pelos autores, sejam elas originárias de trabalhos empíricos ou de estudos teóricos, trazem em comum questões prementes no que se refere ao cenário mundial sobre pesquisas em formação docente.

No artigo, *Mulheres: professoras primárias e suas relações com o cargo e a profissão*, Diva Otero Pavan apresenta dados de uma pesquisa realizada com seis professoras primárias que entrevistou na cidade de Jundiaí, SP, e estabelece relações entre os campos da história e da formação de professores a partir da produção de memórias docentes. A autora discute, no texto, o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Discute questões referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos de 1970. A apresentação de alguns documentos iconográficos, mais que ilustração, ajuda nesse processo de construção dos sujeitos.

O segundo artigo, de Beatriz Maria Eckert-Hoff, intitulado *Nos relatos de história de vida do sujeito-professor: confissões de si*, traz uma análise de como o sujeito professor se põe em cena e encena um lugar para falar de sua história de vida, como forma de se dizer. Seu objeto de estudo partiu de entrevistas semidirigidas com professores Língua Portuguesa de primeiro e segundo graus, pertencentes à região de Canoinhas?SC e à região de Campinas?SP, Brasil. A autora problematiza os relatos de história de vida dos sujeitos-professores como uma escritura de si, como encenação de um lugar que permite compreender, pelas rupturas, pelos furos da linguagem, como funciona, no *corpus*, a subjetividade e a identidade dos sujeitos e-

nunciados. Sua análise fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa.

O artigo de Afonso Antonio Machado e Marcos Alencar Abaide Balbonotti – *Formação e intervenção do profissional da Educação física: olhares da Psicologia do Esporte*, analisa a formação e a forma de intervenção a que se condicionou o profissional da Educação Física. Para os autores, os recursos da Psicologia do Esporte e sua aplicação garantem um olhar humanista e uma aplicação adequada da técnica pedagógica. Afirmam também que a natureza da psicologia do esporte no futuro será determinada pela pesquisa, escritos e aplicações práticas daqueles que agora trabalham na área, pois eles estarão estabelecendo o campo de conhecimento, a sua aplicação prática e orientação filosófica.

No artigo, *Contribuições da Pedagogia da Ação Comunitária à formação docente*, José Renato Polli indica os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas como fundamento de uma Pedagogia da Ação Comunicativa. Para o autor, embora não tenha criado uma nova linha pedagógica, o filósofo alemão Jürgen Habermas ajuda a aprimorar a visão construtivista em educação, ao indicar os mecanismos dialógicos qualificados como meios para a formação integral, sustentada numa perspectiva intersubjetivista de compartilhamento de ideias e valores. Polli afirma ainda que a formação de professores não pode prescindir da compreensão de que todos, discentes e docentes, estão participando de um processo de construção de saberes que são continuamente compartilhados.

O quinto artigo, que aborda a formação docente – *Os operadores do direito no exercício do magistério: o despertar docente* - de Lucia Helena de Andrade Gomes, segundo a própria autora, originou-se de um sonho: a articulação da Pedagogia com o ensino jurídico, visando propiciar formação pedagógica aos profissionais do Direito que exercem o magistério. A autora apresenta um breve panorama do ensino jurídico em nosso país: positivista, tecnicista e reprodutor da cultura tradicional. Elege como foco do trabalho: a prática e a formação dos docentes em um curso de Direito, pontuando os avanços e desafios. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Direito, instituição privada, localizado em Jundiaí, São Paulo. O trabalho fundamentou-se a partir da reflexão e análise na instituição do diagnóstico coletivo da comunidade acadêmica. Foram aplicados questionários e entrevistas a alunos e professores. Constatou que os docentes de um curso de direito além do conhecimento jurídico, devem ter a compreensão ética de sua atividade articulada a uma capacitação pedagógica continuada.

Já o sexto artigo, de Adriana Maria Corder Molinari e Lia Leme Zaia, intitulado *O trabalho com a divisão aritmética nas séries iniciais*, descreve o processo de construção da operação aritmética de divisão, e foi baseado em pesquisa realizada pela primeira autora com vinte estudantes do 4º e do 5º ano. Para verificar as representações dos estudantes, foram aplicados os seguintes instrumentos: a Prova de Multiplicação e de Divisão Aritmética para avaliar o nível da psicogênese da noção de multiplicação, seis problemas de divisão aritmética e entrevista semi estruturada, a fim de verificar as explicações das crianças a respeito dos procedimentos empregados na solução, bem como a noção de divisão construída. A análise qualitativo-quantitativa mostrou uma variação dos procedimentos de solução dos problemas em ambos os anos de escolaridade; evidenciou também a inexistência de uma relação necessária entre a complexidade do procedimento de solução e o ano de escolaridade, uma vez que procedimentos mais avançados foram encontrados entre estudantes do 4º ano, assim como procedimentos mais elementares, entre estudantes do 5º ano.

Finalizando as publicações desse número da Revista Educação, trazemos o *Memorial* de João Jampaulo Júnior que apresenta sua trajetória social e profissional de uma forma densa, elegante e poética.

Com este conjunto de artigos, queremos acreditar na circulação de ideias e convidar professores, alunos e todos os interessados em educação a refletir sobre sua história, o inventário do qual são herdeiros e as projeções de futuro que almejam.

Diva Otero Pavan

Coordenadora da Revista Educação

Mulheres: professoras primárias e suas relações com o cargo e a profissão

Diva Otero Pavan*

*Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o
brado
- emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta
na capital do império de Santa Cruz, clamando:
educai as mulheres!
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo,
Que vos dizeis liberal!
Onde está a doação mais importante dessa civilização,
Desse liberalismo?*

(Nísia Floresta, em 1853)

Resumo

Esse artigo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Para tanto, discuto aqui questões referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos 1970.

Palavras-chave: professoras primárias – profissionalização do professor primário – mulher professora

Women: elementary school teachers and their relationship with their position and profession

This article discusses the process of professionalization of the elementary school teacher in Brazil, in a socio-historical perspective. The discussion here refers to issues about the condition of celibate of a female teacher, as well as the feminization of the profession and the redefinition of the teaching profession in the 1970s.

Keywords: elementary school teachers – professionalization of the elementary school teacher – female teacher

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora e docente dos cursos de Pós-Graduação Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Educacional, Educação Especial e Didática do Ensino Superior do Centro Universitário Padre Anchieta. Assessora Pedagógica das Faculdades Padre Anchieta de Várzea Paulista e Cajamar. Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Padre Anchieta de Várzea Paulista.

A palavra professor acoplada a uma profissão, relacionada aos grupos profissionais tradicionais (médicos, advogados), da mesma forma que a expressão “profissional da educação” é de uso recente.

Atualmente, pensar o uso generalizado da palavra profissão para se falar da docência é pensar o processo de institucionalização da educação escolar, que, no Brasil, atravessa os anos 1930/40/50, período em que Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly¹ atuaram como professoras primárias. Esse processo transformou um ofício, o de ensinar, numa atividade dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios; colocando essas mulheres em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais e culturais num patamar de exigências baseado numa competência legitimada pela Escola Normal.

Esse artigo procura discutir o processo de profissionalização do professor primário no Brasil, numa perspectiva de sócio-história. Para tanto, discuto aqui questões referentes tanto à condição de celibatária da mulher professora, como a feminização dessa profissão e a redefinição da profissão de educador nos anos 1970.

Como agentes reais da história da educação escolar, as narrativas das professoras, entrevistadas por mim, evidenciam a contribuição delas para dar vida aos projetos governamentais ao responderem de forma positiva às regras e condições de exercício da nova profissão.

A política escolar da Primeira República foi definida não só pela generalização da instrução primária, mas também pela abertura de possibilidade para as moças de classe média poderem prosseguir os estudos em escolas normais distintas das masculinas. Tal política contribuiu para a mulher ganhar espaço na sociedade ao indicar-lhe a missão de modernizar a instrução primária, ao mesmo tempo em que lhe fornecia os padrões básicos do comportamento da profissão docente e a sua adaptação aos papéis sociais complementares aos masculinos (MUNIZ, 1998). A esses dois elementos, associou-se a palavra vocação que, sem dúvida, passou a ser divulgada pelas próprias professoras sob o argumento de que essa profissão era adequada à natureza feminina, requerendo sentimento, dedicação, minúcia e

¹ Essas seis mulheres foram as professoras primárias que fizeram parte da minha pesquisa de doutorado defendida na UNICAMP, em 2003 – “Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980). A pesquisa foi baseada em seis biografias que construí e comparei a partir de entrevistas realizadas com professoras que trabalharam a maior parte de suas vidas no Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em Jundiaí, estado de São Paulo. O objetivo das entrevistas foi o de compreender a relação que se estabelece entre a professora primária – que possui uma função definida por regras escritas e institucionalizadas – e a mulher – que carrega para a escola suas histórias com marcas individuais.

paciência. A vocação foi, assim, um mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem as profissões menos valorizadas socialmente (BRUSCHINI e AMADO, 1988). E conforme lembra Cacouault-Bitaud (1999), suavizou a ameaça de que o acesso das mulheres ao saber poderia trazer transtorno à ordem social, pois as primeiras vocacionadas arriscaram-se a tornar-se celibatárias ou eram celibatárias².

A primeira a ingressar no trabalho de professora primária foi Brandina, que iniciou sua atividade, no momento em que, na Primeira República, construía-se a concepção negativa do analfabeto e afirmava-se o valor social da escola, seguida do controle do Estado sobre a organização da educação escolar. Branca ingressou em 1944, no auge dos debates sobre as diretrizes a serem dadas às Leis Orgânicas do Ensino Normal, outorgadas em 1946. Essas leis trouxeram uma nova configuração ao magistério, decorrente da legislação que normatizou a carreira.

As demais – Mercedes – Estelamaris – Daisy e Marly – que iniciaram seu trabalho em 1951, 1952, 1954 e 1956, respectivamente, no período rotulado pelos historiadores da educação brasileira como “entusiasmo pela educação”, testemunharam bem os efeitos da Campanha pela LDB na percepção do magistério como carreira.

O aspecto que chama a atenção na trajetória profissional dessas professoras é o fato de que todas elas terem trabalhado em escolas rurais e exercido a função de substitutas efetivas³, logo após a conclusão da Escola Normal em cidades do interior. Essa era uma condição quase que imposta às normalistas, visto que as classes nos grupos escolares urbanos eram poucas e a maioria da população vivia na zona rural⁴. Elas dependiam dos pontos atribuídos ao tempo dispensado ao ensino na zona rural e aos dias de substituição nas classes de grupos escolares urbanos, para, juntamente com a nota do diploma, conseguirem ocupar um cargo efetivo na rede pública estadual urbana. Brandina chegou mesmo a mostrar o certificado (no formato e

² Ver descrição de Helena Morley (Alice Brant) em *Minha vida de menina*, ed. José Olympio, das tias que se formaram na escola Normal de Diamantina: “Tia Madge tinha perto de quarenta anos (...) Madrinha Quequeta também invejou tia Madge, entrou para a Escola depois de velha e já está em Santa Maria ganhando dinheiro”

³ O professor substituto apareceu em 1904 em decorrência da falta de professores nos grupos escolares, seja pela demora nas nomeações, seja pelas faltas frequentes dos professores. Inicialmente as nomeações dos substitutos eram feitas por ato do secretário dos negócios do Interior e da Justiça, posteriormente, pelo secretário da Educação recaindo em professores diplomados pela Escola Normal. Aos substitutos competia substituir os professores efetivos em suas faltas e impedimentos, devendo comparecer diariamente ao estabelecimento, embora recebessem vencimentos somente quando efetivamente substituísse o professor. Com essa medida o Estado garantia o suprimento de professores. Sua aprendizagem profissional realizava-se nos interstícios da substituição e no convívio com os demais professores da escola.

⁴ A porcentagem do IBGE entre a população urbana e rural na época de 1940 – 12 880 182 – zona urbana e 28 356 133 – zona rural.

padrão do diploma) que recebeu por ter desempenhado esta função, em 1932, no Grupo Escolar Cel. Siqueira de Moraes. Guardava-o juntamente com o diploma do Curso Normal, com o mesmo cuidado.

Das seis professoras entrevistadas, somente Estelamaris ingressou no cargo mediante um processo seletivo de provas e títulos estabelecido pelo estatuto do magistério. Isso ocorreu em 1962, após a promulgação da primeira LDB que garantiu a possibilidade de profissionalização da carreira pelos concursos.

Entretanto, a relação que essas professoras estabeleceram com as atividades docentes e a maneira como foram ajustando-se ao cargo e à carreira não foi igual para elas, mesmo considerando que já se tratava de uma profissão feminina por excelência.

A transformação do corpo docente da instrução primária de masculino para feminino acompanhou, como mostrou Diva Gontijo Muniz, não só o aumento significativo das escolas femininas, mas também das vagas deixadas pelos homens que assumiam as inspetorias públicas e a direção das escolas públicas que eram abertas em cada cidade de expressão no início do século XX⁵. Nessa divisão de território masculino e feminino, os rótulos adotados para as mulheres pareciam ter sido colados pela natureza que as teria dotado da capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. A hierarquia de diretores e inspetores garantia-lhes autoridade masculina para que “cumprissem seu dever”.

Neste processo de feminização da profissão, não se pode deixar de lado que os discursos políticos eram carregados de sentido sobre o gênero, ajudando a explicar como as mulheres se apropriaram dele e construía a sua prática social. Para algumas mulheres, indubitavelmente significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social.

Brandina: uma professora missionária

Brandina, recém formada, com apenas um ano na função de professora substituta, foi nomeada para uma escola pública da zona rural da cidade de Rinópolis, interior do Estado de São Paulo. Contava, em 1932, 21 anos de idade e o deslocamento para esta cidade foi

⁵ Cf. Diva Gontijo Muniz, Mineiras trabalhando em silêncio, *Pró - Posições*, vol. 9, nº 1 (25), março de 1998, p. 13-27 mostra que, em 1891, em Minas Gerais, havia 1130 professores primários contra 666 professoras. Em 1940, nas escolas de ensino primário, de acordo com o Centro de Referência em Educação “Mário Covas”, da Secretaria Estadual de Educação, havia 17.961 professores, destes 16.322 eram mulheres.

acompanhado por seu pai. Esta viagem levou dias, devido às condições precárias dos meios de transporte da época. Chegando lá, deparou-se com uma sala de aula localizada em uma fazenda, que se encontrava fechada e em péssimas condições físicas. Essa sala abrigaria uma classe única, que correspondia a um agrupamento de alunos de idades diferentes ocupando um mesmo local. Para iniciar seu trabalho, precisou limpá-la, arrumá-la e consertar o mobiliário. Nessa tarefa, foi auxiliada por seu pai, que, depois de uma semana, deixou-a sozinha na fazenda. Esse era um ambiente conhecido por Brandina. Nascera e convivera até os 12 anos na fazenda de seu pai. O desconhecido poderia ser enfrentar o ensino dentro desta única sala para todos os alunos. Mas isso foi algo em que ela não deu mostras de haver sentido dificuldades “(...) a primeira coisa que fiz quando cheguei nesta escola nova foi uma classificação geral: peguei a classe, inteira e examinei para ver o grau de inteligência, saúde dos alunos. Vi se tinha menino surdo, se enxergava, se tinha memória ou se era distraído. Daí eu levantei as três questões: A – B – C – isto é, forte, médio, fraco⁶”.

Na sua entrevista, entretanto, lamentou seu isolamento social e profissional, porque estava sozinha em um lugar desconhecido, distante da família e, ainda, era a única professora naquele lugar, não tendo colegas professoras para trocar experiência, porém, encontrou neste cargo a razão de sua formação intelectual e profissional. Na Escola Normal, tinha aprendido que deveria ser disciplinadora de seus alunos e, para tanto, precisava ter disciplinado a si mesma. Seus gestos deveriam ser contidos, seu olhar precisava impor autoridade. A Escola Normal ensinou-lhe que deveria servir de modelo a suas alunas. Para isso, precisava exercer um estreito controle sobre suas falas, posturas, comportamentos e atitudes. Ensinou-lhe também que, para ser professora, deveria se entregar completamente à atividade docente. Brandina, ao assumir o cargo, dedicou-se inteiramente às atividades de ensinar e assumiu uma vida muito parecida com as das mulheres religiosas.

Isto ficou sinalizado quando fez uso metafórico da profissão como missão. O uso dessa metáfora indica o que se processou em seu espírito em relação ao sentido que deu a sua atividade: missão cívica, missão moral e missão social.

Entretanto, cabe ressaltar que o que considerou isolamento trazia, por outro lado, uma importância ligada à instrução como fator de emancipação pessoal. Ela vivia como os homens porque ela se beneficiava de uma liberdade de ação fora dos estabelecimentos escolares e do

⁶ Classificar os alunos significava também estigmatizar os considerados mais fracos. Este era um recurso amplamente utilizado pelos “pedagogos” do final do século XIX e início do XX. Ver Philippe Áries, História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981, p. 174-197.

espaço doméstico. O acesso aos privilégios masculinos se traduzia notadamente pela possibilidade de residir só e viajar.

Das seis professoras aqui estudadas, Brandina foi a que mais tempo ficou em escolas rurais. Ela encontrava satisfação nas múltiplas atividades pós escolares e trabalhos pessoais. *“após as aulas eu costurava as folhas e fazia cadernos para os alunos, preparava as aulas e à noite ficava na varanda da casa contando histórias para as crianças e adultos. Eles nunca tinham visto um trem. Nunca tinham ido à cidade. Tudo que eu contava era novidade para eles”*. (...) *“quando ia à cidade, mensalmente, receber o pagamento, comprava aviamentos de costura e romãs de lã para as senhoras da fazenda e as ensinava a costurar, bordar e tricotar...”*. Essa aproximação com as pessoas do local foi facilitada pelo saberes adquiridos na família, na Escola Normal, (por meio da disciplina de Trabalhos Manuais e das leituras realizadas durante o curso) e, também das suas viagens de trem.

Ela era valorizada, ou pelo menos aceita, pelas várias camadas sociais, cujos salários e estilos de vida eram muito diferentes. Na cidade, era recebida pelo juiz, pelo prefeito e pelo padre. Hospedava-se, mensalmente, na casa do prefeito ou do juiz quando ia receber seu pagamento. Esse relacionamento social com essas pessoas foi facilitado em decorrência das relações políticas da família (seu pai tinha sido vereador na Câmara Municipal de Santana do Parnaíba e seu avô tinha pertencido ao partido político de Rui Barbosa).

Entretanto, para Brandina dedicar-se ao trabalho docente, teve que renunciar a um destino “natural” para as moças de sua idade – o casamento. Assumir o celibato foi “a” condição para a manutenção da atividade profissional. A ruptura de um projeto de casamento foi sancionada por sua dificuldade em abandonar seu investimento na atividade remunerada de professora e conseguir não só sua independência financeira, mas também um *status* social, tendo em vista a decadência econômica de sua família de grande prestígio social.

Ao referir-se ao celibato, Brandina evoca as contradições sociais e intelectuais da sua situação. Seu comentário foi feito livremente, denotando um sentimento de solidão vivida em seus anos de trabalho docente. Seu depoimento explicitou isso: *“(...) tive alguns pretendentes, de boas famílias, mas se eu me casasse não poderia ir morar tão longe. Naquela época era difícil um homem aceitar a mulher morando sozinha. Então, eu preferi não casar e me dedicar ao ensino. Assim, só fui casar depois que eu me aposentei, com um bom homem, viúvo, mas que já se encontrava doente. Só que fiquei casada somente dois anos. Ele morreu,*

mas foi a encarnação dos meus sonhos. Tínhamos muitas afinidades. Viver sozinha foi muito solitário, mas eu não me arrependi”.

Brandina assumiu o risco do celibato, em acordo com sua família. Com isso, o sentimento de ter agarrado a chance que a situação lhe oferecia foi um elemento constitutivo de sua identidade pessoal e profissional. Sua origem social jogou favoravelmente em sua decisão.

No entanto, Brandina não foi a única professora a renunciar ao casamento nas primeiras décadas do século XX. Esse era o alto preço que muitas jovens das frações médias ou filhas de proprietários de terras em situação de declínio econômico tiveram que pagar para ter um trabalho remunerado. A incompatibilidade entre trabalho e casamento era também apontada na maioria dos discursos da época⁷, o que reforçava a opção dessas moças pelo magistério. Vale ressaltar que essa situação das mulheres sós, ocupando um posto de docência, já havia acontecido na Europa, no final do século XIX e o celibato feminino inscrevia-se profundamente na lógica econômica ocidental, que sabia tirar proveito dele. Apesar de o ofício impor a solidão feminina, porque dela se utilizava deliberadamente como engrenagem essencial para o bom funcionamento da máquina econômica, ele também possibilitava às jovens a aspiração de um trabalho que marcasse distância em relação aos trabalhos considerados menos nobre. Frequentemente mais instruídas do que a média das mulheres de sua época, as trabalhadoras de “colarinho branco” aspiravam a um nível intelectual e social superior. Porém, essas aspirações combinadas com os limites que lhes impunha o trabalho e somadas a sua entrega psicológica ao mesmo, as impediam de relacionarem-se com os homens, experimentando o peso da deficiência e do descrédito⁸. Assim, até meados da década de 1930, era comum professoras “solteironas” no Brasil. Essa representação de professora solteirona era, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, servindo de reforço para o caráter de doação (LOURO, 1997).

A mulher sem filhos que rompia com seu destino “natural” não era estigmatizada, a partir do momento em que havia necessidade de introduzir uma grande parte no magistério neste período. O casamento para elas era um obstáculo, como Brandina explicitou, pelo fato

⁷ c.f. LOURO, G. L. “Mulheres na sala de aula”. In Del PRIORE, M. (org) História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

⁸ Essa situação enfrentada pelas mulheres da Europa no final do século XIX foi estudada por C. Dauphin, cujo trabalho *Mujeres solas* encontra-se publicado no livro *História de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*, organizado por G. Fraisse e M. Perrot. Apud. Louro, op.cit. p. 454.

de “os homens não aceitem a mulher vivendo sozinha”. Sobrepunha-se a este aspecto o sentimento de pertencer a um grupo profissional e a constituição de uma identidade coletiva: a profissão de professora primária⁹. A representação da professora “solteira”, nesse sentido, foi muito adequada para justificar a completa entrega de Brandina à atividade docente, servindo para reforçar o caráter de doação e esconder o sacrifício e a renúncia que teve de fazer para ser professora primária.

Brandina colocou toda sua energia na formação de seus alunos e alunas. Esses constituíram sua família; a escola, por muito tempo, foi seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente. Essa representação justifica a metáfora de escola como segundo lar usada pelas professoras. Principalmente Brandina a viveu desta forma. Ela deixou, de certa forma, de viver sua própria vida e viveu através de seus alunos e alunas. Uma frase gravada em sua memória, dita por uma senhora analfabeta que se encantava quando a via escrevendo as cartas para seu pai, é exemplar do que Brandina guardou em seu inconsciente sobre os anos vividos em seu isolamento: “...que coisa, você tão longe de seu pai e pode conversar com ele através das palavras no papel. Mas, tanta lida, para tão pouca vida...”.

Brandina continuou enfrentando a mesma situação de isolamento pelas escolas rurais por onde passou. Depois de Rinópolis, onde havia lecionado por dois anos, ela é removida para uma escola da zona rural de Bragança Paulista. Lá lecionou por um ano e teve que continuar separada da família. As condições precárias eram iguais às que enfrentou em Rinópolis. Também morou numa das casas da fazenda onde ficava a escola. Manteve com as pessoas do lugar o mesmo tipo de relacionamento. Ajudava as mulheres com as costuras e à noite contava histórias. Depois dessa escola, Brandina removeu-se para o Bairro Traviú, localizado na zona rural da cidade de Jundiá. Primeiramente, tentou morar com a família e ir diariamente à escola. Mas os gastos eram altos. Para chegar a esta escola precisava ir de trem até Louveira, cidade vizinha de Jundiá, onde tomava uma charrete que havia sido contratada por ela para levá-la até à escola e trazê-la novamente à estação após as aulas. Com isto ela gastava 150 mil réis, dos 400 que ganhava mensalmente. Na época, esse salário era considerado por ela correspondente ao de um juiz¹⁰. Considerando esse gasto com condução

⁹ CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. Professeur du secondaire: une profession feminine? Éléments pour une approche socio-historique. In *Gêneses – Sciences sociales et histoire. Amateurs e Profissionais* – Revue Trimestrielle. Éditions Belin, n. 36. 1999.

¹⁰ Essa mesma afirmação foi feita pelas professoras, entrevistadas por Luiz Pereira, que lecionavam em São Paulo na década de 1950.

muito alto, morou em uma pensão com uma colega no Bairro Traviú sem modificar a sua relação com os alunos e a população.

A foto de Brandina com seus alunos na Escola Mista Rural de Traviú permite constatar como essa antiga professora “solteira” se apresentava: como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava de algum modo escondida, roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas, rosto fechado e com as crianças também muito sérias. O retrato compõe o modelo definido para o exercício do magistério, revelando a força da instauração social das representações e do poder disciplinar.

Foto dos alunos com a professora D.Brandina - 1936



Depois desta escola, Brandina foi removida para outras escolas até conseguir chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1944, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1962. Para ela, “*esta escola era minha casa, um pouco do meu lar, meu refúgio...*”.

Todavia, Brandina teve que conviver com um mundo burocratizado existente no interior da escola. A data de seu ingresso na escola rural em Rinópolis havia sido também o momento em que ocorreu no Brasil uma série de ações planejadas pelo Estado no sentido de organizar, em nível nacional, o ensino e ampliar o processo de identificação das pessoas pelo Estado (critérios de registros, papéis de identidades para controle, identificação por meio de arquivos). A abertura de ministérios, departamentos, conselhos, autarquias e outros, com a

consequente constituição de um forte aparelho burocrático, mostra as tentativas de controle, por parte do Estado, de todas as esferas da vida pública¹¹.

Brandina narrou suas obrigações com as exigências burocráticas na zona rural: preenchimento de ficha de matrícula, frequências e ausências nos diários de classe, registro de controle, nas atas, das aprovações e retenções. Relatou também as visitas do inspetor de ensino¹² que comparecia à escola para controlar, fiscalizar e, algumas vezes, orientar sua atividade docente. Comparecia também para aplicar as provas que vinham lacradas. Neste dia, Brandina “*pedia para os alunos virem limpinhos e calçados*”.

Brandina, durante todo seu depoimento, explicitou haver incorporado o discurso e os ensinamentos da Escola Normal: considerou-se mãe espiritual de seus alunos com espírito de sacrifício, doou-se ao magistério e, ainda, considerou a escola seu refúgio e seu segundo lar. Como o que acontecia com a maioria das professoras solteiras, Brandina transformou-se em companhia natural de sua mãe. Qualquer outro tipo de estratégia de carreira, diferente do Grupo Escolar, estava fechada para ela e suas companheiras solitárias que um dia, no início da carreira sentiram-se independentes.

Brandina cuidou da mãe e também de uma irmã mais velha do que ela. Ambas moravam em seu apartamento depois do falecimento da mãe e, quando realizei a entrevista, estavam morando sozinhas. Sua irmã havia falecido aos 96 anos, há um ano. Também, dentro das normas das solteiras devotadas, após a aposentadoria dedicou-se à ajuda aos mais pobres, fazendo peças de crochê e bordados que vendia no final do ano, e revertia o dinheiro em alimentos que entregava a uma instituição social.

Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly: professoras, mães, esposas, dona de casa.

Diferentemente de Brandina, as outras cinco professoras estabeleceram com a profissão um outro tipo de relação. Todas se casaram, tiveram filhos, desenvolveram a carreira de professora ajustando-a à situação de mãe, esposa e de dona de casa. Todas se

¹¹ Os estudos de Sergio Miceli, (1979), apontam que, nesse período, todos os Estados, tiveram o maior número de contratações de funcionários públicos. Mostram também a maneira pela qual se desenvolveu no Brasil o processo de burocratização.

¹² O Inspetor de ensino era uma categoria profissional do campo educacional, à qual cabiam as funções de controle e orientação pedagógica, delegados pelo Estado que buscava formas de gerir o “aparelho escolar” que, com a reforma republicana, estava em expansão. A função de fiscalização, prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos professores, nesse período, como aterrorizantes. Ver Catani, (2000), “Estudos da história da profissão docente”, p.593.

casaram já trabalhando como professoras. Somente Mercedes já vivia uma situação conjugal e materna quando começou a lecionar. Alegou que sua decisão de tornar-se professora foi uma recomendação da médica que cuidava de sua filha, portadora de Síndrome de Down. A atividade daria maior independência à filha, considerada exageradamente dependente da mãe. Isto é, diferentemente das demais, não pensou em tornar-se professora após o término da Escola Normal. Formou-se em 1943, e só ingressou no magistério sete anos depois.

Como todas as outras, Mercedes foi, inicialmente, professora substituta. E, diferentemente das outras que começaram muito distante de casa, já ingressou como efetiva numa cidade vizinha de Jundiaí, para o que a situação da filha deve ter pesado, como também talvez, o fato de ser casada com pessoa bastante conhecida na cidade. Seu marido era joalheiro, proprietário de uma das maiores joalherias da cidade de Jundiaí.

Teve dois filhos e, após um ano nas funções de professora substituta, foi nomeada, para uma escola rural em fazendas da redondeza¹³; viajava diariamente de trem e, da estação até à fazenda, pagava um “chofer de carro de praça” para levá-la até a escola, o que ficava muito caro.

Seu ordenado era gasto com o transporte. Nesta escola, lecionou por dois anos, sendo removida posteriormente para Escola do Jardim do Lago em Jundiaí. No início da década de 1960, chegou ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba onde permaneceu até 1981.

Somente Branca iniciou sua carreira no magistério com 17 anos, razão pela qual ficou impedida de ingresso na rede pública estadual. Enquanto esperava alcançar dezoito anos, trabalhou numa escola de freiras, cujos professores eram pagos pela Prefeitura Municipal de Jundiaí. Segundo ela, sua admissão nessa escola foi facilitada pela posição de Diretor da Secretaria da Fazenda que seu pai ocupava na Prefeitura. Tal como a Brandina, essa professora tinha ligações familiares com as autoridades do município que lhes facilitavam a vida.

Casou-se com um comerciante já como professora e teve 3 filhas. Em 1949, aos 22 anos, Branca ocupou o cargo efetivo de professora primária no Educandário Nossa Senhora do Desterro. Conseguiu chegar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba seis anos depois, em

¹³ Fazenda Santa Cândida, município de Vinhedo. As demais, Estelamaris na Fazenda Santa Terezinha, no município de Jundiaí; Daisy na Escola Mista do Bairro Bonsenso, em Rinópolis e depois em uma escola rural vinculada ao Grupo Escolar Francisco Derosa, em Franco da Rocha e, Marly em uma escola rural da cidade de Rinópolis.

1955. Nesse Grupo Escolar, ocupou o cargo de assistente de diretor, de 1962 até 1983, deixando de exercer as atividades ligadas à sala de aula.

Já Estelamaris, casou-se com um engenheiro aos 20 anos e tiveram sete filhos. Exerceu por 11 anos a função de professora substituta efetiva no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Ficou nesta função até 1962 quando, após prestar concurso de provas, foi nomeada efetiva. Tal como Mercedes ia à escola diariamente. O fazendeiro fornecia uma charrete que a pegava na estrada que liga Jundiá a Itatiba e a levava até a escola. Depois de sua efetivação, em 1962, trabalhou em três outras escolas até retornar ao Grupo Escolar Conde do Parnaíba, em 1965. Estelamaris também deixou de exercer a docência para assumir as funções de assistente de diretor até sua aposentadoria em 1985.

O início da trajetória profissional de Daisy e Marly foi muito similar. Ambas ingressaram na mesma Rinópolis onde Brandina ingressou inicialmente. Em decorrência do processo de urbanização e modernização pelo qual passavam as cidades, elas tiveram mais facilidade do que a antiga colega, pois puderam se hospedar em hotel no centro da cidade, dividindo um quarto com outras colegas. Como as demais, ambas lecionaram em escolas rurais, com uma sala única, nas quais iam diariamente de charrete.

Daisy permaneceu nesta escola por dois anos, sendo removida para a cidade de Franco da Rocha. Marly já havia se removido para essa mesma cidade, para o Grupo Escolar Ramos de Azevedo¹⁴.

A relação dessas professoras com a escola rural foi diferenciada. Ambas lamentam mais a dificuldade de vida e transporte que sofreram do que comentam os métodos de ensino e formas de relacionamento com crianças da roça. Daisy, por exemplo, enfatiza uma casa na fazenda, de “*chão batido, sem banheiro interno, sem água encanada*”, [...]“*...os melhores anos da minha vida perdi nesse sofrimento, mas na hora a gente não pensa*”. O sentimento de ter agarrado a chance que lhe era oferecida, presente no seu relato, exhibe o peso das determinações econômicas e sociais como um elemento forte e decisivo para a constituição de uma identidade profissional. Daisy precisava daquele trabalho, o investimento do pai – funcionário público – tinha sido grande. As expectativas da mãe e da avó em ter um membro da família professora, sendo chamada de “*Dona Daisy*”, também pesaram. Ela não poderia recuar. O sucesso da primogênita permitiria à mãe costureira e à avó habilidosa assegurar

¹⁴ Por ter se casado com um funcionário público federal, Marly solicitou sua remoção por união de cônjuge, tendo, portanto, permanecido em Rinópolis por apenas 7 meses.

fatores e valores de emancipação à filha, e, ao pai, a transmissão de uma segurança para o futuro, visto que Daisy pertencia a uma família de menor prestígio social. Marly, ao contrário de Daisy, demonstrou um sentimento diferente frente à mesma situação. Como professora de roça, sentiu-se valorizada e livre. Alegou que, com a separação da família, ganhou liberdade de ação tanto financeira quanto social e profissional, pois, na fazenda, a população distinguia as professoras. Eram convidadas para os eventos sociais e num deles ganhou o título de “a professora mais bonita da cidade”.

Ainda mais, para Daisy, seu sonho, como de todas as demais professoras aqui estudadas, era chegar a lecionar no Grupo Escolar Conde do Parnaíba. Para isso, como as demais, ela sujeitou-se a trabalhar com classes anexadas (duas ou mais séries juntas) para ganhar mais pontos e poder conseguir a remoção mais rapidamente, o que ela conseguiu no final da década de 1950. Mas o trabalho da sala de aula era também muito difícil. Por isso cursou Pedagogia e, nos últimos anos da sua carreira, assumiu as funções de Diretora Substituta em uma escola Estadual. Sem voltar para a sala de aula, aposentou-se em 1982.

Como se pode observar, essas cinco professoras tiveram formas diversas quanto ao ingresso na profissão, à relação com a escola rural e à própria carreira dentro da profissão. Essas relações ocorreram a partir de um modelo de relações sociais autorizado e transmitido pela educação profissional e, às vezes, inscrito na trajetória social das professoras. O fato de terem se casado com pessoas mais bem posicionadas do que a maioria dos homens da época e em condições financeiras satisfatórias (Mercedes, Branca, Estelamaris e Marly) possibilitou a elas uma escolha mais favorável, de tal forma que puderam estar mais próximas da família. No caso de Daisy, o ajustamento à profissão foi mais importante, o que, aparentemente, lhe causou mais sofrimentos do que as demais demonstraram. Daisy, precisou trabalhar mais tempo em classes anexadas, onde as crianças de todas as idades e séries se aglomeravam. À essas classes eram distribuídos mais pontos do que nas salas separadas nos grupos escolares urbanos.

Trabalhar com todos os alunos em uma sala única trouxe dificuldades para todas elas. Foram preparadas, na escola normal, para o ensino simultâneo em que cada classe de alunos estaria em uma sala, com eu professor. As cinco professoras que atuaram em classes anexadas, precisaram adequar o tempo e as atividades escolares para poderem atender a todos.

Tal como Brandina, separavam a classe em fileiras que correspondiam às séries (se primeira e segunda séries – a classe era dividida em duas. Se houvesse mais séries, mais

divisões da classe). Da mesma forma separavam a lousa. Esse trabalho era muito difícil. O ensino que deveria ser dado simultaneamente era tratado de forma individual. O professor precisava, a todo momento, estar preparado para atender às dificuldades individuais.

Se na zona rural essas professoras tiveram uma certa liberdade de ação, com menor vigilância do que nos grupos escolares, em contrapartida elas depararam-se com uma sobrecarga maior de trabalho. Suas aulas deveriam ser preparadas para quantas séries elas tivessem na sala.

Marly retrata esta situação durante a entrevista: *“quando morei em Rinópolis, após as aulas eu e minhas colegas passávamos o resto do dia preparando aulas. Tinha que preparar para a 1ª, 2ª e 3ª série. Na escola onde eu trabalhava, não tinha a 4ª série. Isso atrapalhava muito. Quando um aluno mais forte ou mais fraco fazia uma pergunta, todos prestavam a atenção na resposta. Acontecia até de aluno de série inferior aprender coisas da série mais adiantada”*. E disse mais: *“...somente na hora do canto e das orações é que todos participavam juntos”*.

Todas tinham que conciliar as tarefas da docência com as tarefas do lar. Para essas mulheres que ingressaram no magistério na década de 50, o salário e a cultura especializada cessam de marcar sua relação com os homens que pretendem esposar. Nesse período, viveu-se num contexto onde os homens tiveram maiores chances de boas ocupações no mercado de trabalho e onde a mulher sonhava com o casamento. Ao mesmo tempo, ingressar no mercado de trabalho e ser professora passou a ser mais aceito socialmente, do que nos tempos de Brandina.

A possibilidade de exercer em tempo parcial a docência permitiu às quatro mulheres pesquisadas permanecer no magistério e não abandonar a atividade remunerada. Essa situação foi bem explorada por Pereira (1960) em sua pesquisa com professoras primárias da década de 1950, na cidade de São Paulo. O magistério era visto, nesta época, como uma ocupação privilegiada quanto à possibilidade que oferecia para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido para e pelas professoras – e o padrão profissional no qual as professoras se vinculavam. Isto contribuía para o entendimento do magistério como uma profissão de meio período, que permite um certo grau de acomodação com as funções de mãe e dona de casa.

O acúmulo das funções domésticas com as da escola diferencia Brandina, professora celibatária, das demais. Além disso, na segunda metade do século XX o novo modelo de

professora exigia maior profissionalismo, uma racionalidade maior, as professoras sentiam-se devoradas pelo currículo. Uma fala de Daisy esclarece essa situação: “... *tinha um programa para cumprir, né?. E a única coisa ruim foi que enquanto eu estava no Conde veio a tal da LDB, então a diretora impôs uma série de coisas. Falava isso aqui não presta tem que por isso. As vezes não é bem assim. Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil.*”¹⁵.

O número de alunos por classe aumentou e a diversidade desses alunos vai fazê-las se deparar com uma relação mais conflituosa e de indisciplina.

Entretanto, formadas em uma escola que as ensinou a obedecer, elas não contestaram as regras estabelecidas pelos órgãos oficiais. Elas buscaram uma outra alternativa de trabalho dentro do magistério que foi um cargo administrativo como fizeram Branca, Estelamaris e Daisy. Mas isso só aconteceu no final da década de 1960, período marcado por uma mudança grande na política educacional. Se até então a preocupação dos reformadores recaía sobre a questão do conteúdo do ensino e dos métodos apregoados pelas Revistas Pedagógicas, a partir de 1968, a inquietação tornou-se complexa, presa ao lugar social da escola, ou do possível sentido do moderno¹⁶. A escola, que até então era vista como a melhor área para um feliz encontro entre as professoras primárias e seus alunos, uns e outros preocupados com a redenção da sociedade por meio da instrução para todos, passou a ser vista como uma máquina infernal a serviço da desigualdade¹⁷.

Neste contexto é que se encontram as professoras primárias aqui entrevistadas, pertencentes à camada sócio-econômica média, enfrentando um campo de discussões entre tendências conservadoras e inovadoras inerentes ao sistema social global: de um lado atitudes e valorização conservantista do meio e das escolas normais para com o ensino primário; de outro, tendências de profissionalização que se refletem em concepções fortemente instrumentais e individualistas, ditadas pelo ajustamento dos professores primários à nova condições de vida em um sociedade de classes.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas por dois movimentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964: o primeiro caracterizou-se pela expansão da demanda social da educação e, conseqüentemente, de um agravamento da crise do sistema educacional; o

¹⁵ Daisy se referiu aqui a LDB 5692, publicada em 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau.

¹⁶ Ver Bento Prado Jr. A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão. In. Prado Jr., B. (org). Descaminhos da Educação. Pós – 68. São Paulo: Brasiliense, 1980.

¹⁷ Prado Jr., op.cit.p.15.

segundo começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo para enfrentar a crise – o período dos chamados “Acordos MEC-USAID”¹⁸. Surgiu daí à “racionalização”, mais própria de uma sociedade baseada no sistema de produção capitalista. As reformas consubstanciadas na Lei 5692, de 1971 estavam imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade e eficiência. Nessa perspectiva, a professora primária, que até então era considerada como a “protetora – mãe espiritual – conselheira de seus alunos”, passou a ser encarada como uma profissional que, assessorado por outros, deveria transmitir um conhecimento objetivo. Daí, fica mais clara a afirmação de Daisy “*Mudar a cabeça não é de repente. Então não foi nada fácil*”. Essa, por sua vez, passou a ter, por alicerce e instrumento de dominação, o planejamento.

A escola, desse modo, necessitou de um corpo burocrático para torná-la eficiente. O professor primário viu, então, a oportunidade de sair da sala de aula e ocupar um desses postos (assistente de diretor ou diretor de escola).

Ainda que se considere que os cargos de diretor e de assistente de diretor correspondiam a um por escola (nas grandes) e só poderiam, num primeiro momento, ser ocupados por professoras que pudessem se dedicar a eles em tempo integral, eram agora um sonho da professora primária (ocupar um posto masculino). Quem tinha condições financeiras para retornar à escola, fazer o curso superior de Pedagogia e se preparar para concorrer com muitos candidatos ansiosos por deixarem a sala de aula e ter um salário melhor, assim o fez, tal como Branca, Estelamaris e Daisy.

Mas todos os encargos da profissão de professora primária tanto profissionais quanto financeiros vão ser escondidos sob o véu do reconhecimento social que elas interiorizaram e, também, pela manutenção do lugar que ocupavam em uma escola considerada, na sociedade, de excelência.

Para manter os “anos de ouro” da profissão, os professores do “Conde” realizavam, além dos rituais internos da escola, comemorações cívicas, exposições, vários eventos sociais que ocupavam as páginas dos jornais locais. Essa era mais uma estratégia utilizada pelo corpo de professores como forma de mostrar à sociedade tanto o lugar da escola como o dos professores que lá trabalhavam.

Não raro apareciam manchetes com fotos noticiando jantares de confraternização dos professores que se encontravam em exercício com os professores que já haviam se

¹⁸ As reformas educacionais vão estar assentadas nos acordos Ministério de Educação e Cultura – United States.

aposentado. Outras reportagens mostravam as homenagens oferecidas a quem estava se aposentando.



Fonte: Arquivo da escola. Data: 1982



Fonte: Arquivo da escola. Data: 1982



Fonte: Arquivo pessoal da professora Marly. Data: julho de 1983

Neste período, Brandina já havia se aposentado e retornava à escola como convidada. Essa era uma oportunidade de lembrar a todos que tinha pertencido ao “Conde”.

Considerações Finais

Os depoimentos de Brandina, Mercedes, Branca, Estelamaris, Daisy e Marly indicaram o tipo de relacionamento que essas mulheres tiveram com o cargo e a profissão. Separadas em dois modelos, Brandina – representante do primeiro modelo – relacionou-se com as atividades docentes de uma forma quase missionária. O trabalho que teve que realizar sobre si mesma é inseparável de duas novidades; a da mulher como profissional na escola pública e a dos Grupos escolares. Como pioneira, sofreu, antes de tudo, o isolamento. Seu investimento dentro da instituição escolar exigiu-lhe o celibato, visto que o casamento para ela e as demais celibatárias era um empecilho pelo fato de “os homens não aceitarem a mulher viver sozinha”. Ao que tudo indica, Brandina representaria toda uma longa lista de

professoras primárias que não se casaram nestes primeiros anos de escola republicana, testemunhando a dificuldade existente, no início do processo de ocupação do posto de magistério primário pelas mulheres, de conciliação da identidade sexual com a identidade social. Já as demais, mantiveram uma relação mais profissional. Souberam fazer o jogo das políticas públicas e permaneceram no cargo até suas aposentadorias. (Brandina em 1962, Mercedes em 1981, Marly em 1983). As mais novas procuraram, após as reformas, ocupar um cargo administrativo, burocrático, mas sem o contato direto com os alunos, aposentando-se fora da sala de aula (Branca em 1983, Daisy em 1984 e Estelamaris em 1985), após a lei 5692.

Apesar de ocuparem cargos administrativos, estas três professoras não deixaram de enfatizar que: *“o que eu gostava mesmo era de dar aula”*. Mais um indicador de que as exigências impostas pela ordem pública para a professora primária levaram-nas a migrar para a ocupação de um cargo que não deformasse tanto o modo de ser professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. “Estudos sobre mulher e educação: algumas considerações sobre o magistério”, *Cadernos de Pesquisa*, S.P., n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- CACOUAULT-BITAUD, Marlaine. “Professeur du secondaire: une profession féminine? Éléments pour une approche socio-historique”. *Genèses*, 36, sept, p. 92-115. 1999.
- CATANI, Denice B. “Estudos da história da profissão docente”, in. LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na Sala de aula”. In. DEL PRIORE, Mary (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MICELLI, Sergio. *Os intelectuais e classe dirigente no Brasil (1929-1945)*. São Paulo, DIFEL, 1979.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. “Mineiras trabalhando em silêncio: subjetividade e experiência no “fazer-se” das professoras de Minas no século XIX. In *Pró-Posições*. V. 9, n. 1 [25], março de 1998.
- PAVAN, Diva Otero. *Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema nacional de ensino (1930-1980)*. Campinas, SP: FE, UNICAMP. Tese de doutorado, 2003.
- PEREIRA, Luiz. *O Professor Primário Metropolitano*, R.J., Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1963.
- PRADO Jr., Bento. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In. PRADO Jr., B. (org). *Descaminhos da Educação. Pós – 68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

NOS RELATOS DE HISTÓRIA DE VIDA DO SUJEITO-PROFESSOR: CONFISSÕES DE SI

Beatriz Maria ECKERT-HOFF¹

Resumo

Com o intuito de compreender a relação do sujeito com sua formação e, possivelmente, contribuir para deslocamentos que nos levem a (re)pensar o professor num processo contínuo de formação, este trabalho visa a analisar como o sujeito-professor se põe em cena e encena um lugar para falar de sua história de vida, como forma de se dizer. Para tanto, constituímos nosso objeto de estudo a partir de entrevistas semidirigidas com professores de Língua Portuguesa do Ensino de primeiro e segundo graus, pertencentes à região de Canoinhas/SC e à região de Campinas/SP, Brasil. Queremos problematizar os relatos de história de vida dos sujeitos-professores como uma escritura de si, como encenação de um lugar que nos permita compreender, pelas rupturas, pelo equívoco, pelos furos da linguagem, como funciona, no *corpus*, a subjetividade e a identidade dos sujeitos enunciadoreis. Os gestos de leitura e de interpretação das histórias de vida dos professores, fundamentam-se nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa, que nos permitem trabalhar com a noção de sujeito cindido, por assumir várias posições no discurso; e clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui.

In the accounts of the life history of the subject teacher: confessions of oneself

In order to understand the relationship between subject and their formation and possibly contribute to dislocations that lead us to (re)think the teacher in a continuous process of formation, this paper aims to analyze how the subject teacher gets into scene and acts a place to talk about his life story, as a way of meaning himself. For such, we have composed our object of study from semi-structured interviews with teachers of Portuguese Language of elementary and secondary school, from the region of Canoinhas / SC and the region of Campinas / SP, Brazil. We want to question the accounts of the life history of subject teachers as a scripture of themselves as a staging place that allows us to understand the disruption, by the misunderstanding, through the holes of language, how it works, in the corpus, the subjectivity and the identity of subject enunciators. The acts of reading and interpreting the life stories of teachers have been based on the theoretical assumptions of the Discourse Analysis of the French line, allowing us to work with the notion of the split subject, by assuming various positions in the discourse, and the cleaved subject for being fragmented, since it constitutes the unconscious.

¹ Beatriz Maria Eckert-Hoff atualmente é Pós-Doutoranda no Programa de Letras Modernas da USP, com parte da pesquisa realizada na Alemanha, na Universidade *Christian-Albrechts-Universitaet zu Kiel*. É Diretora de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão no UNIANCHIETA; Professora convidada no curso de Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU; Pesquisadora, integrante do grupo de pesquisa CNPq/UNICAMP, coordenado pela prof. Dr. Maria José Coracini. E-mail: eckert01@terra.com.br

1. História de vida: uma leitura discursiva

A leitura e o olhar de interpretação que lançamos aos relatos das histórias de vida dos sujeitos-enunciadores, que constituem o *corpus* deste trabalho, parte de uma base teórica que sustenta a noção de sujeito cindido, atravessado pelo inconsciente, cujo discurso, no vão desejo de controlar os sentidos, exhibe falhas, furos, desejos, ficando a linguagem entendida como o lugar do equívoco. É pertinente salientar, pois, que pretendemos abordar a história de vida não como dados completos, acabados, não como se fosse um monumento possível de ser (re)constituído, que permitiria categorizar o fazer do professor, mas sim como fragmentos de uma história, como “fragmentos de discursos que carregam consigo fragmentos de uma realidade sócio-histórica” (Coracini, 2002 p. 3), da / na qual os sujeitos-professores se e(in)screvem, o que requer que puxemos fios possíveis de diferentes lugares, de inúmeras histórias dentro de uma história, de um imenso tecido que constitui a história de vida do sujeito.

Ao dizer e se dizer, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

Consideramos que a história de vida do sujeito-professor se mescla com várias vozes, ou seja, se constitui de várias histórias. Nessa imbricação, a rememoração da história de vida se dá por fagulhas da memória discursiva, já que recordar é “construir a própria existência na forma de um relato do qual cada lembrança é somente um fragmento” (Hornstein, *apud*, Bartucci, 2001, p. 30).

Desse modo, a história de vida se constitui e

não é mais o fio das lembranças pessoais, mas a densidade de uma memória pessoal e coletiva, porque o ‘eu’ que nela se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não o si mesmo. O que surge é uma narrativa única, de imagens do inconsciente num entrelaçamento da história do autor com a ‘história dos outros’ ou do Outro (Backes, 2000, p. 32).

Esse entrelaçamento de muitas histórias numa história, sem bordas fronteiriças, tece o relato da história de vida do sujeito, que pode ser sempre outra: não há controle. Conforme o lugar, o espaço em que acontece a escritura, em função das formações imaginárias², a história do Um, a do Outro, as dos outros se imbricam de diferentes maneiras, que implicam, sempre e inevitavelmente, numa mesma/outra história de vida — cindida, heterogênea.

Logo, edificar uma história de vida é da ordem do (im)possível, implica sempre na encenação de um lugar onde é possível a não-coincidência, a fratura, a fissura, que ocorre pela ilusão (necessária) de completude, de inteireza. A história de vida é: “em vez da síntese, a errância do pensamento; em vez do autor, o traço da vida (des)fazendo-se” (Miranda & Cascais, *apud*, Coracini, 2002, p. 10), em vez de um monumento possível de ser construído, o desmoronamento, a fragmentação de fios da história.

2. Analisando os nós

Partindo do pressuposto de que a história de vida se funde sempre e inevitavelmente numa mesma/outra história, já que todo contato com o outro “deixa marcas indelévels, suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue” (Coracini, 2003a, p. 9), nossa análise gira em torno de evidenciar “rastros” do outro na história de vida do sujeito, embora a tentativa do professor fosse sempre apagar o outro e mostrar-se uno, homogêneo.

Analisemos, pois, o seguinte recorte discursivo em que o sujeito-professor, ao ser instado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíssem para que se tornasse professor de Português, declara, inevitavelmente, o que se esconde a ele e nele próprio.

Professor 01 – Eu me sinto / pra ser franco / profissionalmente realizado // agora pessoalmente / mais realizado ainda // até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir porque é uma verdade // se eu tivesse que começar / eu começaria novamente // eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo // porque depois que você passa por um momento de realização / e que o

² São as formações imaginárias que regem as diferentes posições que o sujeito pode ocupar, pois é a imagem que vai guiar a produção do discurso. As formações imaginárias determinam, não as posições sociais em si próprias, mas a imagem que o sujeito faz de seu posicionamento e do posicionamento do outro no discurso.

teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente / você pode andar pelas ruas de cabeça erguida / ninguém // sempre alguém te conhece né / sempre alguém trata você como professor // o referencial / o teu referencial é de professor // eles não te chamam de outra coisa / chamam / ô professor como é que vai? / e isso dá-nos também uma certa alegria // é como se respondessem ao teu chamado / né / você trabalhou na comunidade e você obteve resposta do que você fez / então é um processo de realização / e muito importante / esse é um processo que // não sei se todos sentem isso né // quando você constrói / eles respeitam né / mas eu sinto isso aí // e é sério

Observamos que o sujeito-professor confessa a sua satisfação, enquanto profissional, no intuito de mostrar o seu reconhecimento, de isentar-se de seus atos e de manter-se todo-poderoso. Na (im)possibilidade de se dizer, vemos que, ao relatar o porquê de ter se tornado professor de Português, ele se declara, enquanto aquele que saboreia momentos de realização por ter sido professor de Português: *eu me sinto / pra ser franco / profissionalmente realizado / agora pessoalmente / mais realizado ainda*. Ele não fala do porquê de sua escolha, mas sim de uma satisfação pessoal que advém do “ser profissional”, do “ser professor”. Observamos também uma certa satisfação em poder se dizer: *até gosto de comentar isso / com o pessoal que faz essa pergunta / que já me fizeram essa pergunta uma vez e eu vou repetir porque é uma verdade*.

Esse dizer aponta para o dispositivo da confissão cristã, em relação a afirmar uma verdade: a verdade de sua realização como professor. É possível ver que tanto no início do recorte *eu vou repetir porque é uma verdade*, como no final *eu sinto isso aí // e é sério* o sujeito-professor busca legitimar o seu dizer. Esse discurso produz verdade, produz poder; conseqüentemente, produz saber: “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (Foucault, 1973, p. 51).

Podemos atestar, também, uma confissão político-social, por ter cumprido com seu compromisso. A confissão no sentido de reconhecimento e isenção foi deslocada de seu cunho puramente cristão, também, pelos modelos comunistas na sociedade, que acabaram por ser uma forma laica de declinar o conceito de confissão para autocrítica. Disso decorre que a confissão é sempre um reconhecimento e o que reina é o ideal de racionalismo clássico (logocentrismo), em que “ser crítico é ser consciente; é saber o que se faz, por que se faz e como se deve fazer; é saber julgar o certo e o errado no outro e em si próprio (autocrítica)” (Coracini, 2003, p. 272). No caso da profissão-professor, este assume um compromisso social de fazer com que as classes menos favorecidas ascendam socialmente; se sua prática não possibilita isso, ocorre a culpa. No dizer do

sujeito-professor, não há culpa, já que ele respondeu “idealmente ao chamado” e a realização é plena, ideal.

Podemos presumir que o sujeito-professor constrói o seu dizer dando ênfase à questão de profissionalismo e não de idealismo — *eu vejo que apesar de todos esses problemas que nós enfrentamos eu acredito que ainda vale a pena // não é só a questão de idealismo / é a questão de profissionalismo mesmo*, no decorrer de sua “construção” discursiva ele destaca apenas as questões de idealismo, como: *realização, prestígio, reconhecimento, o referencial de professor*, isso denuncia o idealismo que o constitui. Nesse *inconfessável-confesso* é possível, discursivamente, descavar o jogo que se esconde ao dizer construído pelo sujeito-professor, que se dá numa articulação entre os discursos que circulam acerca do que é ser um professor ideal, e o desejo de cada um, que é construído a partir do olhar do outro. A incisão em dizer *acredito que ainda vale a pena* reflete a necessidade de enfatizar o quanto se vê valorizado, valor esse ligado ao idealismo. Já a incisão em ressaltar que *é questão de profissionalismo mesmo*, desata o imaginário de hoje, que entende o professor como um profissional. Para não parecer arcaico, ele afirma ser uma questão não só de idealismo, mas de profissionalismo.

Como o “eu particular só adquire sentido no pano de fundo de uma ‘experiência histórica’” (Backes, 2000, p. 32), podemos atribuir o dizer desse professor ao discurso da formação mais recente, em que o “ser” professor é uma questão de profissionalismo (imaginário), isso incita o sujeito-professor ao desejo de pertencer a esse grupo. No entanto, o professor ideal o constitui, levando-o a construir um dizer idealizado, e(in)screvendo-se como aquele professor realizado, satisfeito, que sente o sabor de ser professor e, como tal, ser reconhecido: *depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor*.

Esse dizer faz emergir aquilo que se esconde ao próprio sujeito, que, na (vã) tentativa de edificar uma identidade, de revelar a sua inteireza, denuncia desejos adormecidos. Na ilusão de ser inteiro, completo, o sujeito-professor mostra a sua realização, a sua satisfação, dizendo do *sabor* de ser chamado de professor, depois de uma longa carreira: *porque depois que você passa por um momento de realização / e que o teu prestígio vai aumentando / e que você sente o reflexo disso na comunidade em que você vive / isso me dá um grande sabor // um sabor de viver diferente*. Podemos entender esse dizer como uma construção e o que está em jogo é uma luta de saber. Na sua

origem, sabor e saber provêm do verbo latino *sapare*, que significa, ao mesmo tempo, *saber* e *ter sabor*. Fica evidente, no dizer, que o sentido de “ser professor” *se sabe*, (no sentido de sabor) porque pode ser experimentado, pode ser saboreado.

Dotado de inteireza, o dizer desse professor exhibe o desejo “de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação” (Foucault, 1971, p. 43). Notamos a necessidade de o sujeito-professor sentir-se um dentre outros, mas não um anônimo, um desconhecido, o que nos leva a observar um certo narcisismo em seu dizer.

Podemos verificar que o falar de sua história de vida constitui um exercício de escritura, num movimento de auto-narração que permite diversas maneiras de experimentar sua identidade — que é sempre fluida, inapreensível, metamorfoseada. O sujeito-professor fala de sua história de vida na tentativa de construir e edificar uma identidade; porém, as vozes que ecoam do interdiscurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a identidade ocupa.

Nesse mesmo sentido, situa-se o seguinte recorte discursivo:

Professor 02 – *Eu tenho uma angústia muito grande porque eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferente // trabalhar com mais tempo na sala de aula / eu sempre acho que tem pouco tempo // as aulas deveriam ser mais aulas / ter mais espaço para a Língua Portuguesa // e eu me vejo assim uma professora que busca coisas novas / eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula / tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo? // mas sabe / eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto / só dou aula e gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos*

É possível interpretar que o sujeito-professor — instado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíram para que se tornasse professor de Português — se confessa como aquele que está em constante busca de fazer mais: *mais aulas (...) mais espaço para a Língua Portuguesa (...) estudar mais só para dar melhores aulas*. É o desejo de completude que habita o sujeito e o incita a essa angústia pelo novo, pelo algo a mais; angústia em preencher o que (sempre) falta.

Percebemos que essa angústia é enunciada com um certo sabor, o sabor de mostrar-se na posição de professor questionador, como aquele que, constantemente, faz um exame de consciência: *tem dias que eu chego em casa e me pergunto será que eu fiz certo?* Esse sabor pode

ser atestado, a seguir, quando ele revela a sua realização profissional: *eu me vejo como uma pessoa que se realiza em sala de aula / como professora / gosto*. É possível atestar, também, o sabor da culpa quando questiona: *será que eu fiz certo?*, culpa que é, de certa forma, redimida pela angústia por *mais*. Relacionamos o dito: “minha culpa, minha máxima culpa” do discurso religioso à constituição do dizer do professor, visto que este dito perpassa o dizer do professor e denuncia sua culpa por não poder *mais*: *mais aulas (...) mais espaço (...) estudar mais*. Vemos que falar de si, como a tentativa de completar-se e preencher o que falta, designa o horizonte dessa fissura — fissura sempre impregnada, constitutiva.

O dizer revela uma confissão que denuncia as frustrações do sujeito: *eu nunca me contento com o que eu dou na sala de aula*; seus anseios por *mais*: *mais tempo, mais aulas, mais espaço*, inclusive por *mais aulas mais aulas*; seus desejos: *eu gostaria de fazer coisas assim bem mais diferentes (...) gostaria de estudar mais só para dar aulas melhores para os meus alunos*. Isso revela o que se esconde ao próprio sujeito: a constante busca de preencher a falta, o desejo de completude.

Vejamos o seguinte recorte discursivo:

Professor 03 – o meu aluno é um ser social // que tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas // às vezes eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno / eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele?(...)
no momento em que eu entrar na sala de aula para dar aula pro meu aluno né / ele vai ser meu aluno / meu discípulo / é uma responsabilidade muito grande né // já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar / mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruzez esse foi meu aluno / o que é que eu fiz? // eu vejo assim

Podemos constatar, novamente, que o sujeito-professor não fala exatamente de como transcorreu a sua formação; embora, numa confissão às avessas, ele denuncie fragmentos de sua formação, tanto a que remete à doação, *a gente vai lá / dá suas aulas*, quanto a que induz ao pacto social de libertação *eu questiono sabe / será que o que eu estou sendo para aquele aluno...* Contemplamos que, em seu dizer, há uma preocupação com o aluno, uma confissão que remete a um exame de consciência, tal qual aquele ditado pelas práticas cristãs e sociais de autocrítica: *será que (...) eu estou sendo um caminho para ele / será que eu estou sendo um crescimento para ele*. A questão recorrente — *será que eu...?* — revela um constante exame de consciência, que se

relaciona à posição de professor que se avalia, que se questiona, que é preocupado com o seu aluno, já que a promessa social consiste na recuperação e na ascensão do aluno.

Vale analisar também o verbo “dar”: *a gente vai lá / dá suas aulas*, como um indício de tudo saber, uma vez que, no imaginário, “está instituído que o professor ‘sabe tudo’, e se espera que ele ‘dê tudo’” (Eckert-Hoff, 2002, p 87), afinal, o desejo messiânico o habita e o faz crer ter o poder de *dar* tudo.

Há indício também de uma certa culpa, quando o sujeito-professor revela sua preocupação com o aluno, enunciando que *ele tem toda uma expectativa de vida // e vem para sala de aula / senta aí / fica quatro horas ali / a gente vai lá / dá suas aulas*. Culpa que advém de seu exame de consciência e que solicita uma certa absolvição: *às vezes eu questiono sabe / será que (...) será que (...)*. Percebemos que o fato de ele questionar o que está sendo para o aluno e fazendo por este, o redime de suas possíveis falhas e o coloca numa posição de professor-questionador e responsável. Essa posição de professor-questionador-reflexivo é típica dos cursos de formação, em geral, em que o lema é “tornar o professor crítico e reflexivo”.

Emerge aí uma questão de idealismo, de professor exemplar, que nomeia o seu aluno de discípulo, como aquele que é o seu seguidor: *meu aluno, meu discípulo*, como sua propriedade. O pronome possessivo *meu* indica a posse (poder), o sujeito-professor se coloca no lugar de proprietário ao mesmo tempo em que vê seu aluno como um seguidor: *meu discípulo*, aquele que segue, propaga os seus ensinamentos, as suas doutrinas. Perpassa nesse dizer o discurso religioso que, segundo Foucault (1973), sempre teve a função de vigilância, pelo próprio sujeito, de todos os impulsos corporais e de todas as representações mentais, além de orientar as escolhas morais. Pelo cristianismo, institui-se que a prática do livre exercício, da curiosidade e da formação de idéias é indesejada, desde a época da inquisição. Observamos que, quando o sujeito-professor questiona se está *sendo um caminho* para seu aluno, ele revela marcas desse discurso, visto que a religião se coloca como “o Caminho, a Verdade e a Vida”, já que todo cristão deve servir de exemplo, ser modelo para o outro. Assim como compete ao cristianismo a formação do cidadão calcada na moral cristã, o que, de certa forma, permite que ela exerça um controle social, por meio do cultivo da disciplina, compete, também, ao missionário-professor mostrar o caminho ao seu aluno-discípulo.

Esse dizer revela a imagem de professor todo-poderoso, único responsável pela formação do aluno, por seu sucesso: *já pensou depois de alguns anos você encontrar seu aluno lá // se ele estiver numa boa né / numa boa profissão / bem encaminhado / você vai gostar*. Assim também o insucesso do aluno é culpa sua: *mas que tal que você o encontre em lugares que você não gostaria de encontrar / aí você vai pensar cruzeiros esse foi meu aluno / o que é que eu fiz?* Desse questionamento *o que é que eu fiz?* emerge vestígios de um sentimento de culpa. Observamos que a carga da culpa subjaz ao dizer do professor, ela advém da promessa social inserida no discurso da doação, da concepção messiânica de professor.

Observemos o seguinte dizer:

Professor 04 – *Eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta e quando eu trabalho na sala de aula né / quando eu me vejo como professora / eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler // ler pra ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano / e isso é muito difícil fazer isso // porque eu acho que vai contra muitas coisas que a sociedade prega / então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer // essa Língua Portuguesa / esse trabalho / às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita*

Observamos que o sujeito-professor, solicitado a relatar acontecimentos de sua história de vida que contribuíram para que se tornasse professor de Língua Portuguesa, ele confessa, às avessas, alguns fragmentos de sua história que o levaram a essa opção. Revela o desejo de ensinar diferente de como aprendeu: *eu acho que a gente precisa ensinar a ler / porque a gente não aprendeu a ler*, tal afirmativa o leva a negar a sua experiência com leitura, acreditando fazer diferente. Porém ele incorre numa contradição: por um lado, a busca da verdade: *eu sempre procurei fazer as coisas acontecerem de maneira correta*, o que denuncia um certo maniqueísmo do certo e do errado; por outro lado, a posição de professor aberto a várias possibilidades: *ler pra ver os aspectos todos que a gente vive / o cotidiano*. Em seguida, traído pela linguagem, denuncia a sua fragilidade: *então você tem que fazer a leitura das coisas que muitas pessoas querem e não como a gente quer*. Esse dizer indica para a incompletude que habita o sujeito, suas incertezas, suas frustrações, enfim, a complexidade que envolve o ser e o fazer.

Rastreamos angústias, dúvidas, incertezas de quem se vê incapaz de cumprir com os ideais, com os sonhos, surgidos ao assumir a missão de educador e ao firmar o pacto social. Observamos o uso do verbo “pregar”: *a sociedade prega* que denuncia a obediência às regras da

sociedade, em se tratando de formar a leitura no aluno e ensiná-lo a ler com criticidade. O sentido fundador de *pregar* vem da prática cristã, quem prega é o sacerdote — o representante terreno do poder divino — que tem o saber e o poder de ditar, de pregar a verdade. No discurso religioso, pregar é o mesmo que catequizar; visto que, no dizer do sujeito-professor, não é o sacerdote que prega, mas a sociedade que prega; portanto ela também catequiza. Já a obediência é a mesma, dado o pacto social de educador, afinal o desejo de libertação, o desejo messiânico o habita, conforme Eckert-Hoff (2002).

Aparece a frustração do sujeito-professor, seu dizer denota a completude, mas se revela inefável, impotente diante do contingente, diante do outro. Há uma certa confissão de culpa que subjaz a esse dizer, quando o professor denuncia sua insatisfação: *às vezes eu penso estar errada // eu não me sinto satisfeita*, tal denúncia revela a busca de redenção. As possíveis falhas são redimidas pelo confesso de frustração, de dúvida, que remete à imagem de professor autocrítico, consciente de seus atos.

Arremate final

Observamos que o sujeito que fala é também aquele de quem ele fala; pois, em todo dizer emergem traços, fragmentos desse sujeito cindido, verdadeiras confissões de si. Sempre e inevitavelmente, ao falar de acontecimentos, de fatos, de ações, é de si mesmo, de sua história de vida que o sujeito-professor fala; visto que é a palavra que fala do sujeito e não o sujeito que controla a palavra, o que revela que não é apenas a voz do sujeito que se presentifica (de forma consciente) no dizer, mas seus próprios sonhos, desejos, devaneios, recalques, frustrações que encontraram lugar para irromperem.

Se eles encontram lugar para irromperem, torna-se imprescindível que a leitura de histórias de vida de professores encontre lugar, espaço nos cursos de formação, como forma de (talvez) compreender a complexidade que constitui o sujeito, a complexidade de sua subjetividade e de sua identidade, visto que, segundo Coracini (2000, p. 7), o sujeito-professor se constitui por

vozes que vão tecendo a sua subjetividade a cada momento, tomado por identificações que, longe de fixarem o sujeito, estabilizando suas características, o transformam num sujeito em processo, em constante transformação.

Daí, compreendermos que o trabalho com escrituras de si, tal qual lidas e interpretadas neste trabalho, permite ao professor (quase sempre silenciado por alguma razão) espaço para se dizer. Acreditamos que, oportunizar o sujeito-professor a falar de sua história possibilita um olhar outro sobre o ser professor e sobre a sua formação; pressupõe impedir que se abafem as múltiplas vozes, ou que se sufoque a disseminação dos sentidos. Presume, também, que se abra espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente à constituição da subjetividade e identidade do sujeito-professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Érès / EAP, 1982.
- BACKES, C. *O que é ser brasileiro?* São Paulo: Escuta, 2000.
- BARTUCCI, G. (2001). Uma psicanálise finda: sobre a eficácia clínica do processo de leitura. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p.17-38.
- BRANDÃO, R. S. (2001). A vida escrita: os impasses do escrever. In: BARTUCCI, G. (org.). *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p.145-170.
- CARMAGNANI A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: Coracini, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 127-133.
- CATANI, D. *et. al.* Docência memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: *Psicologia USP*. São Paulo, vol. 4, nº 1/2, 1993.
- _____. *et. al.* *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Subjetividade e Identidade do professor de Português (LM). In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, nº 36, p. 147-158, jul./dez, 2000.
- _____. *A subjetividade na escrita do professor*. Pelotas: Educat / UCPEL, 2002.
- _____. A consciência crítica nos discursos sobre a sala de aula. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre / na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 271-289.
- _____. *Nossa língua: materna ou madrasta?* (no prelo), 2003a.
- _____. *O monolinguismo do outro: ou a prótese de origem*. Trad. F. Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.
- DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- ECKERT-HOFF, B. M. E. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

- FERRÃO TAVARES, C. Former autrement des professeurs de langues étrangères. In: BONE, T. R. and McCALL, J. *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow: Jordanhill College, 1990, p. 289-297.
- _____. Il était une fois... le discours narratif dans la formation des enseignants. In: *Intercompreensão: revista de didáctica das línguas*. vol. 2, set., 1992, p. 99-132.
- _____. L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n° 114, 1999, p. 153-170.
- _____. Regards croisés sur la classe de langue et la télévision. In: ÉLA. *Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris: Sorbonne, n° 117, jan-mar., 2000, p. 97-107.
- _____. *Intercompreensão: desafios e ações*. Numéro d'hommage à Robert Galisson. Santarém: Escola Superior de Educação, vol. 1, 2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 6 ed. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1971. (ed. consultada: 2000)
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. 2 ed. Trad. R. C. De M. Machado e E. J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1973. (ed. consultada: 2001)
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, (1992), p. 63-78.
- GRIGOLETTO, M. *A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia*. Campinas: UNICAMP, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 1992, p. 31-61.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 35-50.
- _____. *Experiências de vida e formação*. Trad. J. Cláudio e J. Ferreira. Lisboa: EDUCA.
- NÓVOA; A. (1995). Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA A. (org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto editora, 2002, p. 11-30.
- _____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, L.E. et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19-39.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) In: GADET, F., HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMP, 1969, p. 61-162. (ed. consultada: 1997).

PINEAU, G. *Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs*. Paris: Peuple et Culture, 1992.

_____. *Histoires de vie et formation de formateurs*. In: *Les métiers de la formation*. Paris: La documentation française, 1994, p. 107-112.

ROBIN, R. *Le Golem de l'écriture: de l'autofiction au Cybersoi*. Montréal: XYZ, 1997.

SCHERER, A. E. *La formation d'enseignants et ses effets sur l'enseignement du F.L.E. dans le contexte brésilien*. Tese de Doutorado. Université de Franche-Comté, França, 1992.

SOUZA, C. P. *et. al.* Memória e autobiografia : formação de mulheres e formação de professoras. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 2, 1996, p. 61-76.

_____. (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: olhares da Psicologia do Esporte

Afonso Antonio Machado ¹
Marcos Alencar Abaide Balbinotti ²

RESUMO: Analisa a formação e a forma de intervenção a que se condicionou o profissional da Educação Física. Os recursos da Psicologia do Esporte e sua aplicação garantem um olhar humanista e uma aplicação adequada da técnica pedagógica. A natureza da psicologia do esporte no futuro será determinada pela pesquisa, escritos e aplicações práticas daqueles que agora trabalham na área, pois eles estarão estabelecendo o campo de conhecimento, a sua aplicação prática e orientação filosófica. Qual é, então, o futuro para a psicologia do esporte? O que os psicólogos do esporte estarão fazendo daqui a 10 ou 20 anos a partir de agora? Este é o problema.

PROFESSIONAL TRAINING AND INTERVENTION OF PHYSICAL EDUCATION'S PROFESSIONAL: looks of Sport Psychology

ABSTRACT: Do an analysis of intervention to which conditioned the professional Physical Education's professional. The resources of Sport Psychology and its application to ensure a humanist gaze and an appropriate application of pedagogical technique. The nature of sport psychology in the future will be determined by the research, writing and applied practices of those now engaged in sport psychology; they will be establishing the field of knowledge, its applied practices and philosophical orientation. This direction is surely the one major development in sport psychology that is exciting and attractive to everyone. What, then, is the future for sport psychology? What will sport psychologists be doing 10 or 20 years from now? It is the problem.

Introdução

A criação da Sociedade Internacional de Psicologia do Esporte, em Roma, 1965, é um fato que nos leva a entender que esta área de conhecimento é recente em todo o mundo. Tal situação pode explicar, possivelmente, a pouca existência de estudos que analisem seu nascimento e seu desenvolvimento, no mundo e no Brasil. Todo seu curto e intenso desenvolvimento vem ligado aos compromissos com interfaces do mundo esportivo, possibilitando sua locação em territórios da Educação Física, do Esporte, da Psicologia e das

¹ Afonso Antonio Machado é professor na UNESP/ Rio Claro, onde ministra aulas na graduação e pós-graduação. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

² Marcos Alencar Abaide Balbinotti é professor da Université de Montreal- Trois Rivières, onde ministra aulas na graduação e pós-graduação do curso de Psicologia.

Humanidades. Muito da produção científica atual vem norteada pelos olhares das Ciências do Esporte, com paradigmas delineados e amplamente conhecidos no mundo do esporte, mas já de domínio de outras áreas que se interessam ou buscam a interface.

Até a década de 70 a Psicologia do Esporte foi muito pouco estudada; estudos de Lawther datados de 1951 são exemplos americanos de produções que posteriormente receberiam considerações e reconhecimentos internacionais. Com o início da circulação de boletins, jornais, revistas e livros específicos, além da fundação de sociedades de pesquisadores da Psicologia do Esporte, percebemos uma consolidação desta especialidade em vários países e sua erradicação em vários cantos do mundo esportivo, ainda que lentamente.

O fato da Psicologia do Esporte ter uma evolução mais lenta que outras especialidades psicológicas ou das ciências do esporte, provavelmente é devido à questão de ter sido iniciado em laboratórios de Fisiologia ou de Educação Física, mantendo certo distanciamento dos avanços da própria Psicologia, ou da própria Fisiologia (BAYONA, 2007). Outra interpretação pode ser o fato de não ter explorado adequadamente os caminhos da interdisciplinaridade, como convém a uma especialidade que deve tratar de elementos da Psicologia e da Ciência do Esporte, com igual compromisso.

Mais do que isso, a briga territorial para saber de quem é essa fatia de trabalho, na sociedade mercantilista-profissional, tem criado fendas abissais que apenas emperram o avanço da área que nasceu interdisciplinar e tentam transformá-la em intradisciplinar, focando apenas um interesse classista. Este descuido no campo de atuação tem ampliado a desconexão entre a necessidade do esporte e do movimento humano e a orientação a ser oferecida pelo preparador psicológico, gerando muito atrito profissional, pouca ética e desvalorizando o ambiente de trabalho, ainda nem tão bem estruturado.

Talvez, em função deste quadro, próprio das novas áreas profissionais emergentes, são poucos os profissionais que atuam neste campo, mesmo sabendo das variabilidades existentes no mundo esportivo, que contempla as iniciações esportivas em clubes e escolas, as aulas de danças e ginásticas em academias, os movimentos de recreação e lazer (em grande crescimento junto às atividades físicas de aventura na natureza). Nossas pesquisas têm sugerido que tal ocorrência se dá em função dos limites impostos pelos cursos de graduação, nas áreas afins (MACHADO, 2003).

Ao entendermos que a Psicologia do Esporte tem entrada em todo e qualquer local em que se trabalha o movimento humano, da aula de Educação Física ao treinamento esportivo,

da dança ao desfile de modas, do teatro ao desempenho de um grupo praticante de arborismo, indicamos que são muitas as áreas que poderiam se beneficiar com suas aplicações, mas continuamos a acreditar que existe um total desconhecimento sobre o papel a ser exercido por este profissional.

Como tudo na área é novo, no Brasil o campo de atuação é bastante limitado, tendo em vista a pouca informação que se tem sobre a própria Psicologia do Esporte. Apesar de aumentar cada vez mais o grau de exigência humana em embates esportivos e na busca de recordes e limites esportivos, nem por isso o trabalho interdisciplinar das equipes que cuidam destas conquistas contam com um psicólogo do esporte.

Trabalhar com realizações, decepções, minimizar efeitos negativos das torcidas, ressaltar aspectos positivos de uma liderança, delimitar os papéis dos elementos dos grupos para seus dirigentes, simplificar as cobranças dos pais, fãs e familiares dos atletas são atribuições que, aos poucos vêm sendo assumidas pelo psicólogo do esporte, de uma forma assumida pela Psicologia diante de um público específico em uma situação específica: o atleta ou o espectador e o momento esportivo.

O profissional da Educação Física Escolar e sua formação

Transformar a Educação Física em um dos instrumentos de mudança e bem-estar social exige, além de outras coisas, a reorganização desta disciplina e a redefinição de seus conteúdos e metodologias. Numa sociedade urbana como a nossa, a almejada democratização social passa necessariamente pela instrumentalização, que cabe à escola fornecer, e a própria comunidade subsidiar.

Tal instrumentalização, viabilizada pela assimilação de movimentos novos e de conhecimentos básicos, é algo que deve permitir aos cidadãos conhecer seus direitos e deveres, ter bem presentes e bem claros seus interesses, de modo a serem capazes de organizar-se para mantê-los e defendê-los, objetivando acima de tudo ter acesso às decisões que os afetam individual e coletivamente.

Os fatos demonstram, não obstante, que nossa escola vem transmitindo, ao longo do tempo, informações alijadas da realidade e distantes da prática social dos alunos, sobretudo dos que pertencem às camadas populares, dificultando ou mesmo impedindo a assimilação do que é ensinado, ou ainda ensinando o desnecessário e vivenciando o utópico (GARCÍA FERRANDO, 2008).

Como elemento social ela deve cumprir as funções de transmitir conhecimentos, de socializar as conquistas culturais, de divulgar e debater novos valores e crenças, processos esses que mediatizam a intervenção na realidade social, bem como propor manutenção e/ou melhora de saúde e conhecimento da prática motora.

O professor, profissional do ensino, tem um papel relevante – como mediador – na apropriação do saber pelos alunos das variadas camadas populacionais. Para desempenhar bem esse papel, ele precisa compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Necessita, igualmente dominar os conhecimentos específicos a transmitir, de forma a referi-lo ao contexto global, sempre, problematizando-os com os alunos, só assim os conhecimentos assimilados serão instrumentos para os alunos alterarem sua prática social, ininterruptamente.

Em sua passagem pela escola, na condição de aluno, a maior parte dos professores de Educação Física incorporou à sua vivência certa apatia intelectual, uma imagem do professor autoritário, ou ainda, indiferente e omissos, além da noção de que a avaliação do aluno ocorre por meio da devolução, pura e simples, de conteúdos memorizados ou de perfeita execução técnica.

Voltando como docente, notamos que o trabalho ainda não está organizado de forma a desenvolver, nos alunos, condições para serem futuros professores: organização para estudo, independência, criatividade, espírito crítico, consciência política de seu papel como cidadãos na construção da história (NAHAS, s.d.). Ainda, não lhes tem transmitido conhecimentos mais aprofundados e adequados que possam servir-lhes de referenciais para ensinar. Notemos: um não deu e ou não procurou.

Da posse de uma formação distorcida, fragmentada, superficial e com uma visão idealizada do aluno, o professor de Educação Física enfrenta precariamente o desafio de obter sucesso no trabalho docente com uma maioria de crianças que não corresponde à “idéia do aluno”, que por tanto tempo lhe foi inculcada. Dentro desse quadro, ele precisa lutar diariamente contra aquilo que percebe como “incapacidade” de alunos “mal dotados” que a escola recebe. Frequentemente, ele não tem consciência nítida de seu despreparo para exercer uma atuação em relação a esses alunos que são diferentes do que idealizam. E assim, segundo SEURIN (1983) tende a reproduzir as deficiências de sua própria formação.

Em um nível de exercício da profissão, devemos reconhecer que nossas escolas de ensino fundamental e médio não têm, ainda, oferecido totais condições adequadas para o

aperfeiçoamento do profissional do ensino, capazes de levá-lo à reconstrução crítica de sua prática docente (GARCÍA FERRANDO, 2008).

A própria organização do trabalho interno da escola não viabiliza momentos de encontro entre docentes que possibilitariam uma revisão crítica de sua prática, com a finalidade de reconstruí-la, de localizar os aspectos em que sintam necessidade de atualizar-se e, juntos, buscarem conhecimentos e assessoria específica dos níveis superiores, com visitas a construir-se uns saberes pedagógicos autênticos, que responda aos desafios que a sociedade hoje lança à escola que aí está, uma vez que os encontros propostos apenas servem para pincelar o real e não para estudá-lo e alterá-lo.

A organização escolar e educacional vem de períodos tumultuados e de inovismos tecnológicos que não atingem o dorso central do problema, que é a definição de sua conduta (LIMA, 1988). Com isso formam-se muitos para pouco; a sociedade não consegue absorver tantos elementos diplomados com tão pouco conhecimento, e isto reflete, de imediato, em nossas escolas de primeiro e segundo graus.

Então, em consequência do processo escolar que é oferecido, as crianças saem precocemente da escola etiquetadas, estigmatizadas como incapazes, carentes e, por isso mesmo, destinadas a uma situação inferior, em termos sociais. E infelizmente, a Educação Física competitiva tem muita colaboração nisto, de acordo com a forma como foi trabalhada.

Uma vez admitida que a prioritária do professor hoje, no sistema escolar, é ensinar a estas camadas os conteúdos e habilidades escolares que levam ao domínio da cultura que tem valor socialmente, cabe em seguida um grande esforço em nível pedagógico de (re)habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico-político.

E, duas preocupações parecem-nos fundamentais neste sentido, em nossa área de atuação: 1 – o domínio seguro dos conteúdos e técnicas pedagógicas e de movimentos que deverão transmitir a seus alunos; 2 – com base em uma crítica profunda das didáticas e metodologias que normalmente fazem parte pedagógica que vêm desenvolvendo, assim como das teorias que as embasaram, tentar reconstruir o fundamento técnico- pedagógico da prática do conhecimento, manifestação e controle corporal, valorizando as formas básicas de jogos e orientando as competições para algo a mais que o ganhar ou perder.

Somente assim, acreditamos, será possível perceber e ressaltar que existe diferenças entre o jogo e a competição. O jogo pode e deve estar presente na fase de iniciação, enquanto que a competição se torna um mal nesta fase, e seguramente causará problemas na formação da criança. Tanto na sua formação pessoal, como ser humano, pode ser deseducativo, como

também na sua formação atlética; pois a competição escolar também não tem valor comprovado na formação de atletas de alto nível.

Adequação e realidade como procedimentos

O jogo-festa poderá ser uma nova característica do jogo, devendo estar presente em seu conteúdo alegria, encontro, prazer de jogar. Através destas características, a criança poderá expressar-se melhor buscando o bem viver, e não simplesmente um rendimento no que diz respeito ao movimento técnico. Este sim é conteúdo do jogo -competição, que poderá estar presente na formação da criança, mas no momento adequado e com orientação de profissionais competente. É mesmo possível admitir, ainda que hipoteticamente, a existência de diferenças no interior do movimento e do nível de sua motivação. É o caso, de diferenciarmos movimentos afetivos de movimentos técnicos- esportivos.

Avançando neste trabalho, importa salientar, mais uma vez, a necessidade de pesquisas, de publicações e sobretudo, de estudos relativos ao tema proposto. Esta afirmação se torna mais evidente, segundo Huizinga (1980) a partir do número crescentes de criança praticantes do esporte, nas diferentes modalidades.

O próprio crescimento populacional e, ainda, o desenvolvimento da indústria esportiva acompanhada do agudo desenvolvimento dos meios de comunicação são fatores que influenciam diretamente neste processo, atuando nitidamente como ingredientes de tensões na educação de crianças e jovens. Por isso mesmo, esta temática não pode ser tratada empiricamente.

Do ponto de vista geral, é muito bom que este crescimento ocorra. Quanto mais crianças nas quadras, pistas, campos, piscinas, etc ... maiores alternativas educacionais tornam-se possíveis, privilegiando um momento para a formação do cidadão. Com relação à proposta de trabalho, pode acontecer o equívoco, a iniciação deve priorizar o jogo e não substituí-lo pela prática competitiva. Este é um outro momento do aprendizado e da vida de uma pessoa. Esta opção é importante, devendo, não obstante ser formulada em tempo.

A partir do momento em que se dá a especialização em uma modalidade esportiva, ocorre em paralelo a competição. Esta fase, provável no esporte, e na própria sociedade contemporânea, deve ser precedida de dois momentos educativos, no entender de Rosadas, já em seu trabalho de 1985.

O primeiro momento do aprendizado deve ocorrer, tendo como objetivo o desenvolvimento motor da criança, preparando-a para a atividade seguinte, proporcionando-

lhe nesta fase embasamento e maturidade motora, fundamentais para formação do educando. Neste primeiro momento, a atividade deverá ser oferecida de forma lúdica, dando ao educando a possibilidade de conhecer seu corpo, seus movimentos e ainda noções de espaço.

O segundo momento poderá ter como um dos objetivos conhecer as modalidades esportivas (LICKONA, 2008). Nesta fase, o educando deverá ter a iniciação com várias modalidades, individuais e coletivas, conhecendo através do jogo os diferentes elementos que compõem cada modalidade.

O estágio final do aprendizado permitirá, então, a iniciação específica com uma modalidade. A partir desta fase, a competição poderá estar presente; mesmo assim, com adaptações compatíveis com as opções do ser humano em questão. Estas adaptações devem acontecer privilegiando diferentes níveis de atuação na criança durante o jogo. A organização deve ser voltada para a necessidade do educando. Neste caso, as regras podem ser modificadas, respeitando as características da faixa etária. A aplicação dessas regras deve priorizar o momento educativo da criança.

Até mesmo no nível técnico e tático, as adaptações devem ocorrer e, através de estudos com técnicos e dirigentes, desenvolver uma nova proposta nesta direção. Em suma, uma das hipóteses do nosso trabalho é que a Competição Escolar é deseducativa. Para nós, a competição escolar precoce deixa de ter valor educacional a partir do momento em que deixa de ser simplesmente jogo e passa a ser competição. Disputar um campeonato e tentar ser campeão, portanto mostra que prevalece a disputa e não a participação evidenciando assim um objetivo maior, que não é o educacional.

Entendemos, baseados em LIMA (1991) que esta proposta não tem valor educacional, pois estes eventos têm uma participação reduzida de crianças, em função da elitização pela competição, ainda num primeiro estágio de aprendizagem.

Esta falta de respeito pelas fases que compõem a aprendizagem, também evidencia outro fator educativo: existe uma cobrança prematura inserida no objetivo proposto pela prática da modalidade.

Outro fator, que apontamos como deseducativo, é a falta de base dessas crianças, ainda em formação, para suportar as tensões geradas pela incerteza do jogo enquanto competição. Ainda, para CALLOIS (1993), não pode ser educativa uma prática onde somente os vitoriosos serão exaltados, pois na competição é dado valor somente aos vitoriosos, portanto à minoria.

Concluindo, a competição escolar precoce é deseducativa, porque não permite espaço para o jogo e sim a prática da atividade física, limitando movimentos e espaços, inibindo a

criatividade pela busca do resultado. Sendo assim, entendemos que a competição escolar não tem existência, tendo em vista os objetivos pelos quais ela se produz.

Outro problema, por nós apresentados, é a motivação, que está diretamente ligado ao anterior. Com o passar dos anos, poderá causar uma desmotivação para a prática (GUAY, 2007). Além disso, o valor dado pela prática competitiva às vitórias é inversamente proporcional ao valor dado para as derrotas, sendo assim, a derrota também poderá atuar como fator de desmotivação para a prática. Como resultante deste processo, ocorre a parada prematura de um atleta que, circunstancialmente, poderia ser um atleta de alto nível.

Por último, apontamos o problema da especialização precoce ocorrido na competição precoce. A prática de uma modalidade exige especialização com relação às posições em função do resultado, do rendimento, enfim, da busca pela vitória. Este procedimento, segundo Fiorese, 1989, poderá ter consequências irreparáveis na formação de um atleta, podendo, até mesmo, proporcionar um final de carreira esportiva também precoce.

O jogo e a competição antecederam até mesmo o próprio homem. É muito importante diferenciar estas atividades: cada uma delas tem sua história. As duas poderão atuar no processo formativo de um ser, desde que aplicadas no momento adequado e por profissionais competentes, respeitando acima de tudo a criança e sua individualidade. O jogo e a competição são elementos do esporte que, por sua vez, é conteúdo da Educação Física. Sendo assim, permitimo-nos reforçar, de forma conclusiva, uma verdade comumente repetida e geralmente esquecida: toda iniciação esportiva deve priorizar a educação e, posteriormente a formação de atletas (BRUHNS, 1996).

Acreditamos que as atividades esportivas desenvolvidas nas escolas possam vir a se integrar no esforço educativo e social que visem preparar o aluno para a sua integração plena na sociedade em que está inserida. Desta forma teremos a prática esportiva, com suas competições escolares, como uma estratégia formativa, adequada aos objetivos sociais e culturais voltados à valorização humana.

Esporte, escola e sociedade: coerências?

A personalidade de nossos alunos será estimulada pela atividade esportiva e pela competição escolar se os programas propostos enriquecerem a experiência vivida, além de estimular a observação e reflexão sobre eles próprios e aqueles que os rodeiam. Computamos como muito importante o fato de nossos alunos, quando envolvidos com o processo

competitivo esportivo escolar, refletirem sobre as dificuldades, assumirem posições, executarem tarefas e controlarem ações relativas ao ato competitivo.

Entendemos que a formação esportiva, dentro da escola, seja aquela que prime pela formação global, trilhando com equilíbrio as etapas de iniciação, orientação e especialização, numa perspectiva de participação crítica, em qualquer das manifestações da prática dos esportes escolares.

Não discutimos contrário à competição esportiva escolar, em absoluto. Apenas questionamos os aspectos apresentados, em nossas aulas, de primeiro à segundo graus, quando o tema central é a competição. A cópia fiel do padrão esportivo adulto será a meta que buscamos atingir com nossos alunos?

Para um professor responsável pela orientação e direção de seus alunos e equipes escolares, o domínio dos conhecimentos sobre modalidade e metodologias, sobre comunicação, motivação, observação e outras áreas, constitui uma necessidade visto que sem esses conhecimentos o seu saber não é operacionalizável. Isto significa que não produzirá transformação nem efeitos relacionados com os objetivos da preparação dos atletas (CRATTY, 1998).

Sabemos que é próprio da natureza do humano procurar a explicação das coisas que rodeiam o homem, que nos acontecem seja como elemento da sociedade. Sabemos, ainda, que o homem sente necessidade de organizar os saberes e os conhecimentos acumulados e que tende a agrupá-los de uma maneira racional de modo a poder utilizá-los com eficiência nas suas tarefas profissionais e sociais (SEGRE, 2008). Se, e somente se isto for verdade, como a Educação Física Escolar consegue ultrapassar tanto conhecimento acumulado e assumir uma vertente tão vulnerável como a competição esportiva escolar, da maneira como se nos apresenta?

Não concordamos com o estímulo e apoio oferecidos, de todas as formas, para a participação de alunos em competições esportivas escolares onde paira a mais forte seletividade. Aceitamos que o esporte, principalmente na roupagem escolar, busque um entendimento do contexto social, histórico, cultural e político da sociedade que o suporta e que determina seus fins; desta maneira, o ambiente escolar prima pela atitude educacional, com objetivos educativos e formativos que dignificam o homem.

Em nível de sugestão, estamos cientes de que a competição esportiva escolar deva ser uma outra, de outra forma e com outras conotações. Talvez buscando uma integração social e não a exclusão do derrotado. Quem sabe, numa forma onde o confronto com as demais

pessoas não tenha um gosto de humilhação para os que chegarem nos segundos, terceiros e últimos lugares, embora esteja, ainda, revestida pelas referências sociais concretas que motivam as atividades esportivas.

Apoiamos, sobremaneira, as atividades físicas e as competições esportivas, mesmo na escola, desde que seus fins contribuam para a estruturação da personalidade de nossos alunos, estimulando-os para seu pleno desenvolvimento (LICKONA, 2008). Então, é necessário que professores, monitores e demais profissionais da área atentem para o significado educativo adequado aos objetivos sociais e educacionais que permeiam pela atividades trabalhadas.

Refletir sobre as dificuldades a serem encontradas em competições, tomar consciência das características destes acontecimentos e assumir decisões que levem a uma superação lógica, limpa e adequada podem ser caminhos preparados por aqueles que convivem, concordam e trabalham com a competição, no nível esportivo escolar (MEYNAUD, 2008). Será um processo equilibrado, desafiador e motivante, que permitirá a participação crítica dos envolvidos com a prática esportiva competitiva.

Tais sugestões não buscam solucionar em definitivo o problema da competição esportiva, dentro do ambiente escolar. Apenas procura evidenciar que, por se tratar de um lugar que deva focar os princípios educacionais de maneira incisiva, a estratégia que vem sendo adotada não nos pareceu ser a mais adequada e conveniente. Precisamos partir para um projeto de Competição Esportiva Escolar Educativa.

Entendemos, e por isto sugerimos mudanças, que uma prática que apenas seja adotada por profissionais da Educação Física Escolar, em função de uma minoria privilegiada, quer seja pela prática educativa incorreta ou pela habilidade pouco desenvolvida de alguns ou, ainda, por questões outras que nos dificultam imaginar, nada tem de educacional.

Pelo significado à abrangência que tal fato pode envolver, não podemos deixar de condenar as atitudes conservadoras interessadas na competição esportiva, dentro das escolas, como estão ocorrendo (WENNER, 2008). Entender o esporte, o jogo, o lazer e a competição esportiva como fatores psico-pedagógicos e culturais é o mínimo que se pode pretender daqueles que se dizem preocupados com a evolução dos homens, em busca de suas próprias felicidades.

E bem sabemos que esta felicidade não está nas lutas corporais, nos confrontos desleais, nas trapanças atléticas ou nos gritos exaltados de torcidas, pais e professores. Está, entretanto, no crescimento interior que se adquire ao entender o significado de uma superação

física, social ou psicológica. Ou está na vitória conquistada com lealdade e compreensão das diferenças existentes entre as equipes adversárias.

O processo será mais lento, porém, o objetivo será atingido.

A diferença entre o que acontece com a Educação Física Escolar e a valorização excessiva de algumas de suas práticas em outros ambientes de nossa sociedade, talvez, ainda seja motivo para muita discussão, apesar de já haver saturado as abordagens que, segundo Gould (1997), em sua grande monta, não conseguiram total aplicabilidade: o problema não está na mudança de nomes de concepções, mas na formação do profissional que não decifra questões ligadas à teoria- prática.

A variedade de estratégias adotadas pela Educação Física e a complexidade do processo em que elas acontecem cobram do professor uma competência, para que possa perceber as relações que se estabelecem no decorrer e em função da aula dada. Acreditamos que este fato seja fruto da própria história da Educação Física Brasileira e da legislação de ensino que nos norteia, além da interpretação sofrida pela literatura estrangeira e nacional (s.m.j.) existente.

Notamos que, em muitos casos, a falta de competência técnica e o mau uso do planejamento de ensino, bem como a pouca conscientização do profissional sejam a tônica para a distorcida visão da Educação Física no processo educacional e na sociedade (LICKONA, 2008).

Tendo em vista o grupo social apresentado e as atividades que são vividas pelos integrantes de cada região, verificamos que a Educação Física Escolar, em sua feição competitiva, atingia suas funções, como uma das atividades propostas no currículo obrigatório das escolas de ensino fundamental e médio, reproduzindo o esquema vigente na sociedade, apenas que com discurso didático, pedagógico, humanista, sócio- psicologizado fraco e incoerente.

Qual o real significado da Educação Física competitiva, na comunidade escolar? Qual o grau de interferência no desenvolvimento do aluno esta prática pode acarretar? Como agem e o que pensam os profissionais envolvidos com a questão? Partindo-se da hipótese de que, por ser um dos componentes curriculares das escolas brasileiras, deva primar pela potencialidade pedagógica- educacional, será essa a constatação atingida? Onde entram os componentes psicológicos e sociais largamente debatidos em nossas academias?

Transformações, mudanças e adequações sociais

Transformar a Educação Física em um dos instrumentos de mudança e bem-estar social exige, além de outras coisas, a reorganização desta disciplina e a redefinição de seus conteúdos e metodologias. Numa sociedade urbana como a nossa, a almejada democratização social passa necessariamente pela instrumentalização, que cabe à escola fornecer, e a própria comunidade subsidiar.

Tal instrumentalização, viabilizada pela assimilação de movimentos novos e de conhecimentos básicos, é algo que deve permitir aos cidadãos conhecer seus direitos e deveres, ter bem presentes e bem claros seus interesses, de modo a serem capazes de organizar-se para mantê-los e defendê-los, objetivando acima de tudo ter acesso às decisões que os afetam individual e coletivamente.

Os fatos demonstram, não obstante, que nossa escola vem transmitindo, ao longo do tempo, informações alijadas da realidade e distantes da prática social dos alunos, sobretudo dos que pertencem às camadas populares, dificultando ou mesmo impedindo a assimilação do que é ensinado, ou ainda ensinando o desnecessário e vivenciando o utópico.

Como elemento social ela deve cumprir as funções de transmitir conhecimentos, de socializar as conquistas culturais, de divulgar e debater novos valores e crenças, processos esses que mediatizam a intervenção na realidade social, bem como propor manutenção e/ou melhora de saúde e conhecimento da prática motora.

O professor, profissional do ensino, tem um papel relevante – como mediador – na apropriação do saber pelos alunos das variadas camadas populacionais. Para desempenhar bem esse papel, ele precisa compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Necessita, igualmente dominar os conhecimentos específicos a transmitir, de forma a referi-lo ao contexto global, sempre, problematizando-os com os alunos, só assim os conhecimentos assimilados serão instrumentos para os alunos alterarem sua prática social, ininterruptamente.

Em sua passagem pela escola, na condição de aluno, a maior parte dos professores de Educação Física incorporou à sua vivência certa apatia intelectual, uma imagem do professor autoritário, ou ainda, indiferente e omissor, além da noção de que a avaliação do aluno se dá pela devolução, pura e simples, de conteúdos memorizados ou de perfeita execução técnica.

Voltando como docente, notamos que o trabalho ainda não está organizado de forma a desenvolver, nos alunos, condições para serem futuros professores: organização para estudo,

independência, criatividade, espírito crítico, consciência política de seu papel como cidadãos na construção da história (NAHAS, s.d.). Ainda, não lhes tem transmitindo conhecimentos mais aprofundados e adequados que possam servir-lhes de referenciais para ensinar. Notemos: um não deu e ou não procurou ...

De posse de uma formação distorcida, fragmentada, superficial e com uma visão idealizada do aluno, o professor de Educação Física enfrenta precariamente o desafio de obter sucesso no trabalho docente com uma maioria de crianças que não corresponde à “idéia do aluno”, que por tanto tempo lhe foi inculcada. Dentro desse quadro, ele precisa lutar diariamente contra aquilo que percebe como “incapacidade” de alunos “maldotados” que a escola recebe. Frequentemente, ele não tem consciência nítida de seu despreparo para exercer uma atuação em relação a esses alunos que são diferentes do que idealizam. E assim, segundo Seurin (1983) tende a reproduzir as deficiências de sua própria formação.

Em um nível de exercício da profissão, devemos reconhecer que nossas escolas de ensino fundamental e médio não têm, ainda, oferecido totais condições adequadas para o aperfeiçoamento do profissional do ensino, capazes de levá-lo à reconstrução crítica de sua prática docente.

A própria organização do trabalho interno da escola não viabiliza momentos de encontro entre docentes que possibilitariam uma revisão crítica de sua prática, com a finalidade de reconstruí-la, de localizar os aspectos em que sintam necessidade de atualizar-se e, juntos, buscarem conhecimentos e assessoria específica dos níveis superiores, com visitas a construir-se um saber pedagógico autêntico, que responda aos desafios que a sociedade hoje lança à escola que aí está, uma vez que os encontros propostos apenas servem para pincelar o real e não para estudá-lo e alterá-lo.

A organização escolar e educacional vem de períodos tumultuados e de inovismos tecnológicos que não atingem o dorso central do problema, que é a definição de sua conduta (LIMA, 1988). Com isso formam-se muitos para pouco; a sociedade não consegue absorver tantos elementos diplomados com tão pouco conhecimento, e isto reflete, de imediato, em nossas escolas de primeiro e segundo graus.

Então, em consequência do processo escolar que é oferecido, as crianças saem precocemente da escola etiquetadas, estigmatizadas como incapazes, carentes e, por isso mesmo, destinadas a uma situação inferior, em termos sociais. E infelizmente, a Educação Física competitiva tem muita colaboração nisto, de acordo com a forma como foi trabalhada.

Uma vez admitida que a prioridade do professor hoje, no sistema escolar, é ensinar a estas camadas os conteúdos e habilidades escolares que levam ao domínio da cultura que tem valor socialmente, cabe em seguida um grande esforço em nível pedagógico de (re)habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente o seu papel técnico- político.

E, duas preocupações parecem-nos fundamentais neste sentido, em nossa área de atuação: 1- o domínio seguro dos conteúdos e técnicas pedagógicas e de movimentos que deverão transmitir a seus alunos e, 2- com base em uma crítica profunda das didáticas e metodologias que normalmente fazem parte pedagógica que vêm desenvolvendo, assim como das teorias que as embasaram, tentar reconstruir o fundamento técnico- pedagógico da prática do conhecimento, manifestação e controle corporal, valorizando as formas básicas de jogos e orientando as competições para algo a mais que o ganhar ou perder.

Somente assim, acreditamos, será possível perceber e ressaltar que existem diferenças entre o jogo e a competição. O jogo pode e deve estar presente na fase de iniciação, enquanto que a competição se torna um mal nesta fase, e seguramente causará problemas na formação da criança. Tanto na sua formação pessoal, como ser humano, pode ser deseducativo, como também na sua formação atlética; pois a competição escolar também não tem valor comprovado na formação de atletas de alto nível.

Aspectos psico-pedagógicos da Educação Física

Analisando do ponto de vista da intervenção docente, diante de seu aluno, o professor disporá de um conjunto de técnicas e procedimentos que conduza sua prática pedagógica adequada ao grupo que lidera, levando-os ao desenvolvimento de uma vida saudável, autônoma e crítica. E, dessa maneira, vale dizer que o equilíbrio emocional permeará todo esse entorno, com momentos bastante tranquilos e outros mais excitados, que conduzirão esses profissionais a conhecer mais a Psicologia da Atividade Física.

Com esse propósito, em nossos estudos, listamos algumas das variáveis que mais incidem sobre nossos alunos, criando um ambiente facilitador ou controlador ou emancipador, dependendo do modo como desempenharmos nossas lideranças diante da condução dos seus estados emocionais.

De posse destes conhecimentos, como proceder? Qual o trabalho mais adequado? Qual caminho seguir? Somos cientes de que o ambiente escolar ainda se modela pelo mundo da sociedade do espetáculo, que garante o entorno da vida escolar. Desta maneira, continuamos a

ter a escola repetindo e modelando seus ídolos e valores sociais, o que garante a permanência da competição esportiva escolar, apesar de todos os avanços dados pela Educação Física.

A utilização da competição como uma forma procedimental de conduzir as aulas, não garante que seja validado todo e qualquer sistema introdutório desta maneira de ocultar as pluralidades escolares. Enquanto vemos nos jogos o encaminhamento para uma sociedade mais justa e humana, entendemos que o esporte se faz cada vez mais presente por garantir a animosidade social e a disputa por novas superações. E isso convém ao sistema escolar, pensando num movimento educacional que estimula a competição humana.

Omitir a competição numa sociedade que a mantém em sua natureza é criar um quadro artificial que levará a aquisição forçada de situações abstratas, servindo mesmo para provocar ou acentuar desajustamentos, marginalização e conflitos diante da realidade social em que vivem, de fato.

Porque remover a competição de uma atividade que a exige quando, ou na escola, ou na rua e até mesmo na própria família, ela impregna todo o comportamento social dos adultos? Será possível imunizar as crianças de um mal que elas já dominam?

A formação da personalidade da criança deverá exigir uma atenção especial nas faixas etárias dos 8 aos 12 anos, porque neste período elas estão vinculadas a uma atividade central de sua existência, que é a escola, tida como uma atividade dominante e que imprimirá uma influência decisiva, estruturadora de comportamentos sociais gerais.

A criança passa a sentir que o cumprimento das tarefas coletivas não é uma obrigação, mas sim que isso corresponde à satisfação de sua própria necessidade de integração no grupo no qual tem um lugar determinado e em que se afirma individualmente com todas as suas capacidades. A vinculação da criança à sua equipe e à estrutura global de formação esportiva exige tempo e depende da realização de competições.

É de conhecimento dos profissionais da Educação Física que a integração numa equipe, a aquisição do saber fazer, a elaboração da atitude do saber estar e as interações intergrupais favorecem a formação da personalidade da criança quando existe uma vinculação profunda e séria entre os comportamentos do grupo; deste modo somos do ponto de vista que, dependendo da orientação dada, a competição é um mero recurso didático que se usa para atingir um determinado fim, no programa escolar. O professor saberá como dosar o conteúdo, uma vez que apenas ele poderá responder sobre seu vínculo com o processo educativo que dirige e com as crianças que educa.

Debater a competição, por si só, não é o suficiente. Não temos como condenar a competição sem antes analisar criticamente as atividades físicas que se ensinam nas escolas. Temos que discutir a competição esportiva escolar condenável, incorreta, em termos do processo educativo.

A análise destas questões obriga-nos a ter em conta o quadro social em que, quer a nossa escola, quer o nosso esporte se encontram inseridas, afirma Segrè (2007). Manter a escola separada dos fatos sociais e pretender que a formação ali proporcionada às crianças constitua uma preparação para a vida, quando nada da realidade social “entra na escola” é uma forma de impedir o progresso social e a valorização humana.

Outra questão que nos preocupa é o tipo de educação esportiva que recebeu o profissional que hoje introduz a competição esportiva no ambiente escolar (GUAY, 2007). Qual será a sua concepção de esporte? E de competição? Fica difícil percebermos mudanças ou progressos com um corpo docente que se mantém como sempre e que procura a sua própria transformação.

Perguntaríamos sobre o tipo de esporte que deveríamos levar para dentro dos muros escolares. Será aquele que a TV coloca em nossos lares? Ou aquele que vende as folhas de nossos jornais? Ou o que promove a venda de nossos astros por fortunas estrondosas?

Acreditamos que deva ser um outro tipo de esporte, mais educativo e mais formativo. No mínimo tem que fortalecer nossos jovens para que não fujam de nossas quadras e das atividades físicas tão precocemente, e que colabore com a formação da personalidade daqueles que o pratiquem. Acreditamos que será uma prática plena de coerência com os interesses e necessidades de seus praticantes, que busque o desenvolvimento global e ofereça um dimensionamento social a todos que dela tomam parte.

O jogo não é educativo nem formativo pela circunstância de ter regras e de impor uma distância de atuação ... quem joga pode agir como quiser e pode mesmo fazer trapaças. O jogo é educativo e formativo não pela atividade em si (MEYNAUD, 2008), visto que está desintegrado da realidade, dos fatos sociais, mas sim porque essa atividade permite a quem joga fazer uma demonstração concreta de uma nova possibilidade, de uma aptidão correspondente ao estágio de desenvolvimento atingido e provar, na presença de testemunhas, a conquista de um novo nível de capacidade. Sempre tendo em mira as suas referências sociais.

A função maior do jogo infantil (função biológica e social) é que as atividades nela compreendidas exigem esforços, energias e aplicações que excedem, no mais das vezes, os

limites correspondentes às tarefas habituais das crianças. Esta é, em nossa opinião, a caracterização que melhor explica os riscos e as dificuldades que a criança põe a si própria para ganhar uma aproximação com a realidade do adulto.

As crianças procuram sempre reproduzir jogos de adultos, com suas regras e táticas, de forma a informalizarem um “mini-esporte”, portanto, evitar o jogo padronizado do adulto, sem nem uma palavra ou sugestão, não corrige os erros encontrados nos jogos dos mais velhos, causando efeitos opostos ao que se pretende, uma vez que se estará impedindo a criança de explorar até onde vai seu limite, na modalidade.

Neste caso, estamos diante de uma visualização da pedagogia teórica, que discute e sugere valores sociais para o grupo de educandos, mas que trabalha com uma realidade diferente daquela encontrada na sociedade da qual fazem parte.

Quando se reforça o valor educativo e formativo do jogo, da atividade competitiva e se preconiza o jogo como um meio fundamental para ao trabalho educativo, de que jogo se está pensando? Naquele em que a criança aprende através da transmissão cultural do grupo com quem vive ou no jogo que os adultos artificializaram para realizar a sua ação educativa? Claro que é no primeiro, não? Mas o que diz a formação deste educador? Como ele foi formado? Como ele foi excitado a formar seus alunos?

Reflexões finais

Pelo fato de não encontrarmos, no Brasil, cursos específicos de Psicologia do Esporte, senão em programas de mestrados/ doutorados, as várias metodologias e (*des*)caminhos das várias profissões estão interferindo na formação dos profissionais, de uma forma ou de outra. Isso, ao mesmo tempo que é entendido como vantagem, do ponto de vista interdisciplinar, oferece barreiras a partir do momento em que não se tem claro a estruturação desta área de concentração, conforme discutido anteriormente.

O que se configura como estrutura da área ainda apresenta um grande ranço de reserva de mercado, como se pensássemos em nos apoderarmos de um pedaço do saber e destinássemos a apenas alguns profissionais aquele saber. E, felizmente, o saber não tem dono. Tudo podemos saber, tudo podemos pesquisar e em tudo podemos intervir, sim. Inclusive porque intervir significa interceder, ter uma ação direta sobre algo ou alguém, interferir, e não é possível que aos profissionais da Educação Física não caiba a possibilidade de aplicar seus conhecimentos, intervindo com adequação e limite nos desenvolvimentos psico-pedagógicos de seus alunos ou atletas.

Pela sua pequena história, acredita-se que a Psicologia do Esporte está principiando um caminho promissor, no aguardo do reconhecimento que merece, tendo em vista a dialética trajetória assumida, de questionamentos geradores de respostas que precipitam novas questões. Os esforços e a seriedade a que se prendem quem assume a área serão responsáveis pela sua divulgação e crescimento, independentemente da formação inicial do pesquisador e da área de atuação a que se atém, transitando livremente pelo esporte escolar, passando pelas atividades livres e esporádicas da recreação e do lazer, até atingir o esporte competitivo, de resultados olímpicos.

Inquietar-nos com a intervenção ou com a formação é uma etapa que precisamos superar; nossa inquietação deve se projetar para algo maior: por um código de ética, onde os profissionais que buscarem abraçar a Psicologia do Esporte estejam aptos ao bom trabalho, amadurecidos e sábios o suficiente para garantir uma boa atuação, quer seja docente, ou científica, ou psicodiagnosticando, otimizando ou aconselhando. A área de atuação será tão forte quanto seus membros atuantes.

Como o gabinete de trabalho (ou clínica) do psicólogo do esporte deve vir a ser as quadras, os salões de danças, as piscinas, os campos de futebol, ou seja, o próprio contexto onde se desenvolve a atividade física, as intervenções serão tanto mais adequadas quanto se aproximarem de seus contextos...logo, distante das atitudes clínicas e convencionais da Psicologia, apregooou Garry Martin, psicólogo do esporte de equipes olímpicas canadenses, em seu mini-curso, em Campinas, no Encontro de Medicina do Comportamento Humano.

Intervir, muito mais do que uma ação profissional, é um ato de consciência, numa dupla configuração: a do que exerce a ação e a do que sofre esta interferência. Isso apenas garante a relação interpessoal, sem dar garantias de bons procedimentos, o que nos remete ao conhecimento ético e moral, assunto central de nosso trabalho. Intervir é atuar com critério ético, através de procedimentos profissionais, num determinado contexto (LICKONA, 2008 e WENNER, 2008). Tal identificação está a premiar todos os profissionais graduados em áreas afins à Psicologia e ao Esporte; a seletividade está na ética e na moral da conduta profissional.

Do ponto de vista de um profissional da Educação Física, a situação brasileira do psicólogo do esporte é muito diferente daquela vivida pelo norte-americano, europeu ou asiático, por conta de sua própria formação básica. Enquanto os eixos centrais de conhecimentos permanecerem excluindo seus complementares, no Brasil, as dificuldades tendem a persistir: educadores físicos que fogem de aulas de Psicologia e psicólogos que fogem de aulas de Educação Física.

Parece simplória tal citação, mas atende aos objetivos e propósitos da atuação do profissional. Segundo Singer (1997), como pode estar preparado para trabalhar na interface o profissional que na sua graduação não se motivou para conhecer a outra área? É possível entender aquilo a que não se conheceu? Como lidar com estas questões iniciais?

Outra questão que passa pela formação universitária nacional é o grau de aplicabilidade dos conhecimentos veiculados: o volume de teorias ensinadas e a pequena relação estabelecida entre teoria-prática resultam num descrédito daquilo que é ensinado. Para Guay (2007), não concretiza o saber, o que pode vir a ser a gênese da ignorância da área de interface. O afastamento do “saber” e do “saber para quê” faz diferença no desenvolvimento de comportamentos interdisciplinares, como o que aqui sugerimos.

Acreditamos que a existência de um banco de dados comuns, onde se reunissem pesquisas, projetos e estudos interdisciplinares, seria de grande utilidade e progresso para a área, visto que possibilitaria a manutenção de discussões sobre teorias e práticas atuais, a discussão de elementos clássicos das áreas envolvidas e incrementaria a busca por novos procedimentos. Pensando na Psicologia do Esporte, para que ela cresça entre as Ciências do Esporte, será necessário que intensifiquemos a busca pelo saber, com procedimentos éticos adequados. Independentemente de nossas formações.

Apenas que, para tal situação tomar corpo e estabelecer-se enquanto campo de atuação e possível ciência, é necessário que a Psicologia do Esporte entre nas escolas, como conteúdo, como procedimento, como indagação. Somente desta forma entendemos a possibilidade de gestarmos praticantes esportivos com uma qualidade de vida saudável, equilibrados e adequados aos seus tempos e modalidades. Isto reforça constatações anteriores, com relação a esta relação: é nas escolas que nascem os atletas do futuro.

Porem, mais do que isto, nossos olhares se voltam para a formação de educadores: como eles têm sido formados? Qual Pedagogia se tem ensinado? Qual Psicologia se tem apresentado? Acreditamos, seriamente, que a formação do docente de Educação Física deva passar por uma reciclagem e buscar melhor servi-los naquilo que lhes é pertinente; significa que é necessário que a Pedagogia e a Psicologia estejam presentes com os olhos e intervenções postas na prática da atividade física e não em questões laboratoriais e distantes do Universo para o qual estão sendo chamadas, como interface. Entendemos que este grave assunto deva merecer muitas discussões e debates e que as lutas classistas devam ser melhor orientadas para sanar e completar a formação deste profissional que não cuida do corpo nem da mente, mas cuida do Homem.

Referências bibliográficas

- BAYONA, B. *El deporte hacia el siglo XXI: movimiento y curriculum*. Madrid: Morata, 2007.
- BRUHMS, H.T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papirus, 1996.
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Folio Essais, 1993.
- CRATTY, B.J. *Psychologie et Activité Physique*. Paris: Seuil Edit., 1998.
- FIGLIARESI, L. Os efeitos do treinamento precoce em crianças e adolescentes, in: *Revista da Fundação de Esportes e Turismo*, 1 (2): 23-31, 1989.
- GARCÍA FERRANDO, M. *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- GOULD, D. Psychosocial Development and children's sport, in: *Rev. Quart.*, 43, 425-539, 1997.
- GUAY, H. *La Culture Sportive*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectivas, 1980.
- LICKONA, T. *The return of character education*. Chicago: Rand-McNally, 2008.
- LIMA, T. *O Desporto está em suas mãos*. Lisboa: Horizontes, 1988.
- _____. *Competição para jovens*. Lisboa: Horizontes, 1991.
- MACHADO, A.A. *A formação e atuação em psicologia do esporte no Brasil*. Rio Claro: UNESP (trienal) 2003.
- MEYNAUD, J. *Sport et Politique*. Paris: Calmann-Lévy, 2008.
- NAHAS, M.V. A competição e a criança, in: *Comunidade Esportiva*, 19, 16-20, s.d.
- ROSADAS, R.B. Os efeitos psicológicos do treinamento desportivo precoce, in: **SPRINT**, 3 (2) 56: 64, 1985.
- SEGRE, M. **Les enfants et les adolescents face au temps libre**. Paris: Les editions ESF, 2008.
- SEURIN, P.A. Manipulação da criança para o sucesso esportivo, in: **Boletim FIEP**, 53 (02/03): 15-17, 1983.
- SINGER, R. **Psicologia do Esporte**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- WENNER, L.A. **Media, sport and society**. Isleworth: BASS, 2008.

Contribuições da Pedagogia da Ação Comunicativa à formação docente

José Renato Polli¹

Resumo:

Este artigo tem como objetivo indicar os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas como fundamento de uma Pedagogia da Ação Comunicativa. Embora não tenha criado uma nova linha pedagógica, o filósofo alemão Jürgen Habermas ajuda a aprimorar a visão construtivista em educação, ao indicar os mecanismos dialogais qualificados como meios para a formação integral, sustentada numa perspectiva intersubjetivista de compartilhamento de ideias e valores. A formação de professores não pode prescindir da compreensão de que todos, discentes e docentes, estão participando de um processo de construção de saberes que são continuamente compartilhados.

Palavras-chave: Teoria do Agir Comunicativo, Pedagogia da Ação Comunicativa, Ética do Discurso, Emancipação.

Contributions of the Pedagogy of Communicative Action to teacher formation

Abstract:

This article's main purpose is to indicate the assumptions of the Theory of Communicative Action by Habermas as basis of a Pedagogy of Communicative Action. Although he hasn't created a new pedagogical vision, the German philosopher Jürgen Habermas, helps improve the constructivist vision in education, indicating dialogical mechanisms qualified as means to the whole training, supported in a intersubjective perspective of sharing ideas and values. Teachers training cannot prescind the comprehension that everyone, students and teachers, are participating in a knowledge building process in which knowledge is continually shared.

Key-Words: Theory of Communicative Action, Pedagogy of Communicative Action, Discourse Ethics, Emancipation.

¹ Doutor em Educação – Filosofia da Educação (FEUSP). Professor do Centro Universitário Padre Anchieta e Diretor do Colégio Paulo Freire (Jundiaí). Email: jrpolli@uol.com.br

Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo

Jürgen Habermas é um importante filósofo contemporâneo que se preocupa quanto a uma produção intelectual crítica.¹ Sua reflexão filosófica, sobretudo a sua *Teoria da Ação Comunicativa*², refere-se, em sua origem, à tradição da *Escola de Frankfurt* e à *Teoria Crítica da Sociedade*, e tem como finalidade principal, propor uma nova racionalidade, a *racionalidade comunicativa*.³ É considerado o principal autor da segunda fase desta escola de pensamento, tentando propor alternativas ao pessimismo de seus mestres quanto às possibilidades da emancipação.

Na primeira fase da *Escola de Frankfurt*, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Erich Fromm, organizando-se em torno do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, a partir do ano de 1923, propuseram, com a *Teoria Crítica da Sociedade*, um diagnóstico da sociedade contemporânea. Neste diagnóstico, constataram que o homem contemporâneo perdeu a capacidade de agir criticamente e que a sociedade, dominada pela associação entre poder econômico e técnica, foi cercada e ideologizada. (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 12)

Em sua principal obra, a *Teoria da Ação Comunicativa* (1981), Habermas tem como meta “transformar a filosofia em nova teoria da racionalidade e mostrar que essa transformação pode servir de base para a teoria crítica de sociedade.” (ZITKOSKY, 2000, p.313) Nela distingue a *ação comunicativa* da *ação instrumental* – e também *estratégica* – analisa a separação entre *mundo da vida* e *sistemas auto-regulados* e defende a centralidade da teoria da evolução. Os sistemas auto-regulados são sistemas sociais que prescindem da interação entre sujeitos que se comunicam e que promovem uma *racionalização* e a

¹ Jürgen Habermas é natural de Düsselldorf, tendo nascido em 18 de junho de 1929. Estudou Filosofia, História, Literatura e Psicologia, chegando à sua condição de doutor em 1954. Apresentou como trabalho de livre docência o texto *Mudança estrutural na esfera pública* (1984), uma de suas obras fundamentais, em que analisa o conceito de esfera pública – um espaço livre de debate, existente nos primórdios da modernidade -, propondo o seu resgate. Entre 1956 e 1950 foi assistente de pesquisa no Instituto de Pesquisas Sociais e Frankfurt. Posteriormente, lecionou em Heildelberg e Frankfurt entre 1961 e 1971, quando se torna professor visitante da Universidade de Princeton. No início da década de 70, também se dedica a pesquisas junto ao Instituto Max Planck, em Stanberg. Nos anos 80, passou a destacar-se pela sua interlocução com os filósofos do movimento da pós-modernidade e, desde então, ganhou projeção internacional, tornando-se um dos maiores intelectuais contemporâneos.

² Embora a tradução para o português tenha sido *Teoria da Ação Comunicativa*, há controvérsias quanto ao uso adequado do termo com esta tradução. Há autores que preferem *Teoria do Agir Comunicativo*, já que há uma ênfase no alemão para o infinitivo do verbo.

³ O conceito de racionalidade, aqui é tomado como a capacidade do homem de agir e interagir. Para Habermas, a racionalidade não se reduz ao mero saber e o acesso a ele, mas ao seu uso de forma argumentativa. (cf. Boufleuer, 2001, p. 28)

colonização do *mundo da vida* (*Lebenswelt*) - constituído pela cultura, os processos de socialização e as instituições - subordinando-o à lógica dos *sistemas auto-regulados*, presos aos interesses de domínio e dinheiro - que levam a patologias sociais graves -, destituindo os sujeitos de qualquer individualidade crítica. Habermas propõe justamente a possibilidade do resgate dos meios comunicativos racionais - potencial por ele percebido na contemporaneidade - a partir das experiências do *mundo da vida*, identificando mudanças graduais que contribuem para essa possibilidade. A *ação comunicativa* tem como locus privilegiado o *mundo da vida*.⁴

O conceito de *Razão Comunicativa*, fundamental na concepção habermasiana, é uma crítica reformuladora da *Razão Instrumental*. Habermas resgata o sentido da luta pela emancipação social, presente no ideário marxista original, mas livre do logocentrismo, do negativismo e de uma filosofia centrada no sujeito solitário. Sua pretensão é rever a *Teoria Crítica da Sociedade*, fazendo esforços para lançar novas bases para um pensamento filosófico que contribua para um projeto crítico-emancipatório. (cf. ZITKOSKI, 2000, p. 261) Ele busca, a partir dos fundamentos filosóficos da *Escola de Frankfurt*, inserir novas leituras em sua produção, como as da sociologia, da psicanálise e das análises lingüísticas, como elementos para elaborar sua teoria. Seu objetivo fundamental é produzir uma reflexão que possa contribuir para superar a crise da modernidade, resgatando os princípios fundamentais desse momento histórico original, que, a seu ver, foram relegados pela *instrumentalização* capitalista. Habermas tenta traçar um diagnóstico da civilização ocidental, um diagnóstico amplo sobre a realidade. Percebe uma razão voltada para fins, o desencantamento pela existência, a perda da liberdade, a burocratização da vida.

A *Teoria da Ação Comunicativa* concentra-se em avaliar três questões fundamentais: a distinção entre *ação comunicativa* e *ação instrumental*, a separação entre *mundo da vida* e *sistemas auto-regulados* e a idéia da *centralidade da teoria da evolução*. Seu principal mentor, nessa última empreitada, será Piaget e sua epistemologia genética, tanto do ponto de vista de uma idéia de evolutividade do conhecimento, como do ponto de vista da elaboração

⁴ O conceito de mundo da vida, que Habermas toma por empréstimo de teorias sociológicas já existentes, associadas às teorias sobre a interação social de Mead, refere-se ao mundo da experiência intersubjetiva, das relações que os sujeitos estabelecem com a cultura, a linguagem, a comunicação, seu mundo interno e externo. Seus componentes são os modelos culturais, as ordenações sociais, identidades, tomadas como bases para a coordenação da ação e a socialização. O mundo da vida é o ponto de referência para o estabelecimento de formas comunicativas e democráticas. (cf. Habermas, 1987, p. 187).

de sua *Ética do Discurso*⁵, também aliada à teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg⁶.

Habermas e seu amigo Karl-Otto Apel⁷ propuseram a *Teoria da Ação Comunicativa* a partir da chamada *virada linguística*, que significou a passagem de uma *filosofia da consciência* para uma *filosofia da linguagem*, fazendo com que o pensamento filosófico se “livrasse” da dependência da metafísica e descobrindo uma forma de razão que pudesse ser fundamentada nos processos comunicativo-argumentativos, colocando a linguagem como um novo *médium* de entendimento e esclarecimento para convergir numa nova teoria sobre a verdade. (cf. Tesser, 2001, p. 107-108)

[...] falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. (HABERMAS, 1989, p. 165)

A *Teoria da Ação Comunicativa* se sustenta e se apóia na linguagem como uma forma de comunicação com vistas ao entendimento entre sujeitos de uma interação (cf. Habermas, 1987, p. 369), que preenche três funções específicas: a reprodução cultural, a integração social e coordenação dos planos de ação de diferentes atores e a socialização e interpretação cultural de necessidades. O uso comunicativo da linguagem visa à observação de expressões sobre algo no mundo, compartilhando esse algo com alguém para estabelecer consensos racionalmente motivados. (cf. HABERMAS, 1989, p. 41-42) O intento é levar a um entendimento intersubjetivo, considerando o que cada participante do processo comunicativo pensa e argumenta sobre as questões em debate, para que todos os participantes possam posicionar-se e, como possibilidade, convergir em *consensos*⁸ prováveis e provisórios. A finalidade do debate intersubjetivo é coordenar ações de maneira cooperativa, tendo como fim a formação de uma opinião que possa levar a um comportamento social solidário e

⁵ A *Ética do Discurso* é uma corrente do pensamento ético, decorrente da Teoria do Agir Comunicativo e preconiza a possibilidade do consenso em torno de valores e normas a partir do diálogo intersubjetivo.

⁶ A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg propõe a existência de 6 estágios de desenvolvimento moral. O patamar mais alto (nível 6) é atingido apenas por pessoas de elevado padrão moral.

⁷ Apel é um dos formuladores da *Ética do Discurso*. Enquanto Habermas a vê como horizonte imanente, Apel supõe sua transcendência.

⁸ O termo *consenso* não significa um entendimento último sobre uma questão, mas é o que se pretende com a comunicação mediada pelo entendimento mútuo, entendimento que não significa uma “posição única”, mas uma maneira de acordar provisória e dialeticamente pontos em comum que podem ser revistos. Trata-se de um horizonte de possibilidades.

cooperativo. Trata-se do entendimento mútuo, possível, como mecanismo da coordenação de ações:

Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma manifestação externa, não pode ter sido na conta de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns. (HABERMAS, 1989, p. 165)

Para Habermas, o resgate do conceito comunicativo da razão se dá pela noção de responsabilidade dos sujeitos frente ao mundo sistêmico e numa relação intersubjetivo-argumentativa, visando o estabelecimento de consensos. (cf. GOERGEN, 2001, p. 40) No processo de entendimento mútuo se encontram as condições para a ocorrência de interpretações e argumentações que levam a consensos provisórios sobre algo no mundo objetivo (entidades sobre as quais seja possível proferir enunciados verdadeiros), no mundo social (relações sociais interpessoais legitimamente reguladas) e no mundo subjetivo (vivências pessoais que podem ser manifestadas publicamente com vistas ao entendimento). A ação comunicativa fundamenta-se num processo de cooperação e interpretação entre os participantes de um debate, que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, tentando coordenar suas ações, combinar planos de ação e se capacitar a agir num processo dialético em que não se consideram os planos da realidade como absolutos, mas que comportam a possibilidade de uma efetiva comunicação que escapa às determinações do sistema (cf. HABERMAS, 1987, p. 265).

Os estudos de Habermas são fruto de análises mais globais, desenvolvidas no campo das Ciências Sociais, que atestam a possibilidade de novas formas de interação social fundamentadas numa razão dialógico-comunicativa. Pela sua densidade intelectual e repercussão internacional, tornou-se ponto de referência para as Teorias Sociais Críticas. Como nos lembra Ramón Flecha, a intensificação dos debates em torno da *Teoria da Ação Comunicativa*, aproximada aos problemas da educação, provoca algo inusitado: “muitos educadores e educadoras se encontram com a “surpresa” de que os principais cientistas sociais têm a mesma orientação dialógica que Paulo Freire. Surpreendem-se até por terem esquecido que, na Pedagogia do Oprimido, Freire desenvolve uma *Teoria da Ação Dialógica* mais que uma década antes da publicação da *Teoria da Ação Comunicativa*, de Habermas.” (FLECHA, 1999, p. 204) Esta constatação, nos faz perceber uma íntima relação entre os postulados

habermasianos e os planos de uma educação dialógica, como a proposta por Paulo Freire. Associado recentemente à *Teoria Crítica da Sociedade*, Paulo Freire é considerado pai da *Pedagogia Crítica*. Para os intelectuais críticos, o fundamento de seu julgamento de valor está na compaixão e na percepção do sofrimento dos outros. Seus esforços metodológicos se concentram na tentativa de facilitar espaços para a conversa pública e democrática (TORRES, 2003, p. 136-137).

Como integrante de uma tradição modernista, Habermas compartilha de uma compreensão de que a autonomia, a liberdade e a capacidade de consciência própria dos sujeitos, fruto da subjetividade, caracterizam-se como dimensões de uma racionalidade crítico-transformadora. O homem livre e capaz de agir conscientemente, mesmo diante dos condicionamentos históricos, pode contribuir para a transformação do mundo. O projeto pedagógico moderno consiste no ato de educar para a liberdade, formando a consciência dos sujeitos em sua autonomia e capacidade de assumir uma conduta baseada em valores éticos universais. Uma *razão comunicativa* que leve à superação de posturas individualistas, egoístas e de dominação, tende a buscar normatizar, de maneira consensual, valores e práticas comuns, atreladas ao interesse emancipatório. Este é o fundamento de uma percepção construtivista em Habermas sobre a educação: *A Ética do Discurso*.

Pedagogia da ação comunicativa e formação de professores

Hoje, fala-se de uma *Pedagogia da Ação Comunicativa*, que tem como fundamento a visão de que o conhecimento é fruto de relações sociais comunicativas. Ela se contrapõe aos modelos educativos ainda baseados no paradigma da filosofia da consciência, que reduz a compreensão da realidade ao plano do sujeito que observa e, de maneira abstrata-individual, “capta” o sentido do que vê. Trata-se de uma visão de conhecimento ainda presa ao modelo cartesiano. (cf. BOUFLEUER, 2001 p. 63-75) Esse viés educacional reforça uma ação de caráter mais estratégico, em que alguém influencia a outro. Quais seriam as contribuições da *Pedagogia da Ação Comunicativa* para a formação docente?

Na *Pedagogia da Ação Comunicativa*, os conhecimentos não são dados aprioristicamente, mas resultam de uma construção permanente, sujeita a acertos e desacertos, e que emanam de processos de discussão entre os sujeitos que aprendem. A escola deixa de ser um espaço da mera reprodução de saberes, para constituir-se em instância que leva ao esclarecimento crítico mediante ao debate qualificado. (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 77)

Lembrando o que o próprio Habermas diz sobre o processo de ensino-aprendizagem, como processo de entendimento entre sujeitos que aprendem, “não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem.” (HABERMAS, 1989, p. 43). Nesta concepção comunicativa da educação, os participantes dos processos de ensino-aprendizagem voltam-se para atitudes de entendimento mútuo, com vistas a uma reflexividade crítica (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 85). Os sujeitos se reconhecem mutuamente e humanamente se respeitam, enquanto participantes de interações que levam à construção de saberes que são necessários, mesmo que provisoriamente, para orientar as ações humanas. Partindo desses pressupostos, a formação é um processo complexo de interação subjetiva, em que o compartilhamento de ideias a partir de um debate qualificado, torna-se uma constante. Ela não se dá apenas em momentos formais e espaços delimitados, mas constrói-se ininterruptamente. Na formalidade do trabalho educacional, no entanto, podem ser desenvolvidas condições permanentes para que essa qualificação dialogal se concretize, tanto na relação entre docentes e discentes como demais membros das comunidades escolares. Para tanto, deve-se levar em conta determinadas condições.

Nadja Hermann indica algumas questões que fazem parte das sugestões que as teorias habermasianas indicam em relação à educação. Em primeiro lugar, existe uma *exigência de uma racionalidade comunicativa* na educação, para que se possa contribuir para a constituição de práticas humanizadoras. A educação tem uma forte ligação com exigências éticas. Entra, neste aspecto, a permanência de uma tradição para o diálogo, o compartilhamento de ideias com vistas à mudança do próprio sistema educacional (em muito ainda autoritário, opressivo, controlador) e de sistemas mais amplos que levem à capacidade discursiva dos que aprendem e a uma aprendizagem crítica sobre os conhecimentos ditos científicos; à competência epistêmica; ao debate público sobre as questões da educação; à compreensão do fenômeno social em suas contradições; à manutenção de certa tradição cultural que garanta esquemas interpretativos e identidade cultural. Trata-se de reabilitar o diálogo para que a realidade possa ser melhor compreendida, traduzindo para a sala de aula “o sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e sua criticidade, recuperando a unidade diante dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das ações éticas” (HERMANN, 1993, p. 230-231).

Outro aspecto é a passagem do *princípio da subjetividade* para o princípio da *intersubjetividade* na ação pedagógica, que estabelece diferenças entre uma *relação comunicativa* ou dialógica (sujeito-sujeito) e uma *relação instrumental* (sujeito-objeto). O

compartilhamento de normas, saberes e valores, escapa do mecanismo da mera transmissão de saberes. É a valorização do diálogo como *médium* do entendimento. O terceiro aspecto é o *viés reflexivo e de tomada de consciência da realidade* que se alimenta não mais de uma consciência “pura”, mas do próprio mecanismo da construção coletiva, dialógica do saber. Não se trata mais de uma consciência absoluta, mas de uma consciência formada coletivamente e que tem condições de apontar para uma emancipação social possível, não garantida, mas que se coloca como uma aposta. No entanto, há determinadas condições para que esse processo reflexivo ocorra: 1. o sujeito que conhece precisa ter desenvolvido estruturas de pensamento (Piaget) capazes de levar à tomada de consciência; 2. as relações educativas precisam colocar em debate os conteúdos da tradição cultural e da ciência; 3. todos os agentes envolvidos com a educação devem colocar em debate os paradigmas e fundamentos adotados para a elaboração de políticas educacionais, currículos e práticas escolares, para identificar critérios racionais válidos e consensuais para a ação educativa; 4. a formação do sujeito como tarefa educativa deve levar em conta os aspectos individual e social, mutuamente relacionados, levando-se em conta a possibilidade de uma competência individual para mobilizar forças transformadoras no âmbito das instituições sociais; 5. as interações no âmbito da educação devem produzir esclarecimentos que tornem os sujeitos cada vez mais emancipados, num processo contínuo e histórico não determinado, mas possível. (HERMANN, 1993, p. 232-236).

Educadores e educandos, enquanto sujeitos do processo educacional, se qualificam para o diálogo intersubjetivo que a educação enseja, na medida em que essas condições apontadas sejam concretizadas. A educação, se inspirada em uma “práxis emancipatória, humanamente libertadora” (BOUFLEUER, 2001, p. 87) e em mecanismos de entendimento intersubjetivo, pode contribuir para o enaltecimento da pessoa humana e o interesse público, na medida em que ajude a promover, no seio de uma comunicação solidária, forças críticas de entendimento sobre o real e potenciais de transformação social.

A educação em perspectiva habermasiana está relacionada, portanto, à tradição modernista do aprimoramento humano, sugerindo a possibilidade de uma disposição para o bem, para o esforço em tornar melhor a vida pessoal e coletiva. Estimulando a competência comunicativa como meio para o entendimento e o estabelecimento de relações mais humanizadas, mesmo que se considerem assimetrias e impossibilidades momentâneas para estabelecer boas comunicações. A educação, em perspectiva habermasiana, tem como ponto mais elevado a *Ética do Discurso*.

A eticidade está implícita em todo processo educativo, seja ele formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo processo de aprendizagem e construção do conhecimento traz no seio de sua realização um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade de vida boa e justa de todos os seres humanos. Essa ética pergunta constantemente sobre “como devemos agir?”, sobre as normas e o conjunto de valores sem trazer qualquer prejuízo a nenhum ser humano (TESSER, 2001, p. 98).

Os sujeitos, por essa perspectiva educacional, tornam-se flexíveis, capazes de adaptação em diferentes situações concretas, competentes para a interação, criativos para a busca de soluções para uma ação social cidadã, debatendo alternativas para superar os dilemas e degradações humanas e da natureza, ajudando a pensar um futuro possível com melhores condições para todos (cf. TESSER, 2001, p. 99). Trata-se de uma educação com caráter construtivista, em que o sujeito aprende a aprender, a conviver com os outros e a desenvolver habilidades técnicas, comunicativas e intelectuais necessárias à prática comunicativa constante. Relacionada à ética, a educação em perspectiva habermasiana, possibilita a consideração da pluralidade, da multiplicidade de interesses e projetos individuais e coletivos e, diferentemente da perspectiva pós-moderna, propõe um núcleo universal de valores a partir do entendimento mútuo possível, com vistas às possibilidades de emancipação (cf. HERMANN, 2002, p. 7).

A aprendizagem, enquanto processo coletivo está ligada ao fato da escola ser um espaço público, podendo proporcionar uma situação favorável ao debate livre de ideias e para a formação permanente, que se tornam frequentes, instituindo um ambiente publicizador de questões e dilemas, em que temas comuns podem ser colocados em discussão. Professores, pais e alunos, participam do mesmo processo, de contínuo aprimoramento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*. Frederico Westphalen: Unijui, 2001.
- FELCHA, Ramon. *Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação?* In: FREIRE, Ana Maria (org) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 1999.
- GOERGEN, Pedro. *Ética e educação: o que pode a escola*. 2005: mimeo.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol I: racionalidad de la acción y racionalización. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.
- HERMANN, Nadja. *A propósito das relações entre ética e educação*. Porto Alegre: UFRS, disponível em www.educacaoonline.pro.br, 10 p., capturado em 22.10.2002.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- POLLI, José Renato. *Paulo Freire e a Ética do Discurso de Jürgen Habermas*. São Paulo: Revista Lumen-Unifai, vol.8, no. 17, Janeiro/Abril de 2002.
- POLLI, José Renato. *Freire e Habermas*. São Paulo: Revista Viver Mente&Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, no. 4, dezembro/2005.
- POLLI, José Renato (org). *Ética do Discurso e Ética Universal do Ser Humano: Convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, 2006.
- POLLI, José Renato (org). *Conhecimento, ética e educação*. Jundiaí: In House, 2007.
- POLLI, José Renato. *Paulo Freire: o educador da esperança*. Jundiaí: In House, 2008.
- TESSER, Gelson J. *Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da Teoria Crítica de Jürgen Habermas*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

OS OPERADORES DO DIREITO NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO: O DESPERTAR DOCENTE.

Lucia Helena de Andrade Gomes

Resumo

Este artigo originou-se de um sonho: a articulação da Pedagogia com o ensino jurídico, visando propiciar formação pedagógica aos profissionais do Direito que exercem o magistério. Para a elaboração deste estudo, inicialmente apresentamos um breve panorama do ensino jurídico em nosso país: positivista, tecnicista e reprodutor da cultura tradicional. Elegemos como foco deste trabalho: a prática e a formação dos docentes em um curso de Direito, pontuando os avanços e desafios. A pesquisa foi desenvolvida no curso de Direito, instituição privada, localizado em Jundiaí, São Paulo. O trabalho fundamentou-se a partir da reflexão e análise na instituição do diagnóstico coletivo da comunidade acadêmica. Foram aplicados questionários e entrevistas a alunos e professores. Constatamos que os docentes de um curso de direito além do conhecimento jurídico, devem ter a compreensão ética de sua atividade articulada a uma capacitação pedagógica continuada.

Palavras-chave: ensino jurídico; curso de Direito; formação docente, operadores do Direito.

Working with the arithmetic division in the initial grades

This article describes the construction process of the arithmetic operation of division calculation, and was based on research undertaken by the first author with twenty students in the 4th and 5th grade. To check the students' representation, the following instruments have been used: the multiplication and arithmetic division calculation test to assess the level of psychogenesis of the multiplication notion, six problems of arithmetic division calculation and semi-structured interviews in order to check the children's explanations about the procedures used in the solution as well as the notion of constructed division calculation. The qualitative-quantitative analysis showed a variation of the procedures for solving problems in both grades of schooling, it has also highlighted the lack of a necessary relationship between the complexity of the solution procedure and the school grade, since more advanced procedures were found among 4th graded students and more elementary procedures among students in the 5th grade.

Keywords: representation, graph, problem solving, division calculation.

Vivenciamos na educação momentos difíceis e preocupantes em nosso país. A crise da educação tem suas bases cravadas no ensino fundamental, sustentáculo de todos os outros níveis de escolaridade. Germinada a crise no início da escolaridade, a proliferação acaba por contaminar todo o contexto educativo. Recentemente a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico realizou uma avaliação de alunos brasileiros e estrangeiros, de escolas públicas e particulares; o resultado foi nefasto. A avaliação demonstrou que os alunos brasileiros não conseguem compreender um texto; a nossa média remeteu-nos ao último lugar do *ranking* mundial. O ensino jurídico insere-se nessa seara turbulenta. A criação desmesurada de cursos, a mercantilização do ensino, o despreparo de alguns profissionais e a má formação dos alunos contribuem para solidificar o caos pedagógico.

Esta pesquisa originou-se de um sonho: a articulação entre a pedagogia e o ensino jurídico, para gerar um novo Projeto Pedagógico participativo, e propiciar uma formação pedagógica aos profissionais do Direito que exercem o magistério. Esse sonho busca romper com o diagnóstico inicial do curso, fruto de todos os anos de vivência na educação:

- a ausência de formação pedagógica dos professores;
- um ensino elitista e tecnicista;
- uma grade curricular ultrapassada;
- a falta de um projeto pedagógico para a instituição;
- conteúdos dissociados do contexto social;
- ensino positivista, reprodutor da cultura tradicional;
- ausência de pesquisa e extensão;
- aulas essencialmente expositivas;
- relação verticalizada: professor/aluno;
- dicotomia entre a teoria e a prática.

Medina (2003, p.30) ao analisar os padrões de qualidade do ensino jurídico, assevera:

A formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial passa a ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério

para a sua instalação faz com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social.

A derrocada do ensino superior começou a partir do regime militar, pós 64. Cavagnari (1991,p.20), em sua pesquisa indica:

“com o golpe militar de 1964, e a implantação do regime autoritário, algumas mudanças vão ocorrer no campo educacional de modo geral, e, particularmente no ensino do Direito.”

No ensino jurídico, dados estatísticos do INEP, no final da década de 80 nos mostram que dos 138 cursos jurídicos, 60% surgiram após 64, sendo 90% em instituições particulares.

Lamentavelmente, o aumento indiscriminado gerou cursos com baixa qualidade de ensino, propiciando a formação de profissionais despreparados para o mercado de trabalho.

Nos últimos dez anos, aconteceu uma explosão no número de faculdades. Os dados do INEP (abril/08) indicam a existência de 1099 instituições que incluem o curso de Direito e Ciências Jurídicas entre as opções de graduação.

Aidar (2003, p.43) assinala em seu artigo *O ensino jurídico brasileiro* “o número excessivo de cursos jurídicos impede a preservação da qualidade do ensino jurídico em sua totalidade”.

As ampliações do número de faculdades abertas inauguraram o ensino descomprometido com a educação e, conseqüentemente, com a sociedade de forma mais ampla.

Esse aumento descomunal não veio acompanhado da qualidade de ensino e aprendizagem, mas de conquistas mercantilistas, (de) formando profissionais para participarem de um mercado de trabalho, diretamente vinculado ao exercício da democracia, da efetivação do Direito, da busca da equidade e da justiça.

A necessidade de um ensino crítico tem sido abordada, a partir da década de 80, por autores de destaque na área: José Eduardo Faria, Roberto Lyra Filho, Luís Alberto Warat, Roberto Fragale Filho e Sousa Júnior. Não obstante esse crescimento, as pesquisas desenvolvidas na área foram proporcionalmente tímidas, ao menos referentes aos aspectos qualitativos. Silva (1984), Wanderley (1992), Cavagnari (1991), Rodrigues (1992), Junqueira (1999), Porto (2000), Kurtz (2001), Gomes (2006) entre outros, desenvolveram pesquisas enfocando os cursos de Direito em múltiplos aspectos: proposta curricular, crise e perspectivas. Faz-se necessário fomentar as pesquisas enfocando as questões referentes ao ensino jurídico em nosso país, pela relevância social do trabalho dos bacharéis em Direito. As

pesquisas apontam para uma crise complexa do ensino jurídico: um ensino positivista, massificado e uma cultura jurídica dissociada da realidade social. Há um descompasso entre a grade curricular utilizada para a formação dos bacharéis e as contradições da realidade social, uma dicotomia imposta pelas cercanias do mundo acadêmico, distante do contexto social.

Junqueira (1999, p.8) em seus estudos a respeito das faculdades de Direito em nosso país, ressalta:

as faculdades de direito estão se transformando em fábricas de ilusões. Os alunos entram para a faculdade sonhando com a carreira de magistrado. Todos – ou quase todos – querem ser juízes. No entanto, muitos ficam pelo caminho. Alguns já durante o próprio curso que não conseguem acompanhar por dificuldades financeiras e por falta de capital cultural. Outros abandonam seus sonhos logo após a formatura, quando não conseguem ser aprovados no Exame de Ordem e ingressar na advocacia.

Buscaremos despertar uma reflexão em torno dos cursos jurídicos no Brasil, priorizando os aspectos pedagógicos e educacionais, pontuando o processo da formação dos professores, no Curso de Direito, que atenda as necessidades atuais da sociedade. Ao nos centralizarmos em aspectos pedagógicos e educacionais, retomamos a questão imposta por Santos (2002, p.3):

“Como discutir, afinal, o ensino jurídico, sem discutir educação?”

Os Cursos de Direito têm sofrido vários impactos de alterações legislativas impondo novos modelos curriculares. Nesse universo de desencontros legislativos, os cursos ficaram à mercê de Portarias aprovadas e revogadas. Fragale (2002, p.101-102) ao estudar o impacto das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos e a insegurança causada por essas em torno da elaboração dos projetos pedagógicos questiona:

“Que grade adotar”?... pela Portaria 1886/94... a partir do Parecer 146/02...

Que modelo pedagógico adotar?”

Obviamente que o mínimo legal previsto para as diretrizes curriculares deve ser atendido, mas apenas o mínimo não garante um ensino de qualidade. As instituições devem ter claro um projeto pedagógico, abrangendo para além da grade curricular, objetivando formar profissionais conscientes do papel que ocupam na sociedade, com competência técnica, jurídica e ética, para atuar junto à nova realidade social, em busca da efetivação democrática.

Goodson (1987, p.2) afirma que o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres e menos formais; tais interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle de propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero. O currículo está, portanto, articulado ao poder e à ideologia. Como componente da cultura, recria e reproduz significados e poderes. Por outro lado, currículo também está articulado às relações de poder transformador.

Silva (2004, p.17) ao analisar as teorias de currículo afirma:

As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Conforme observa Feldmann (2000, p.14) a instituição necessita adequar-se à realidade social: “É fato inegável que o futuro, em termos de desenvolvimento de uma sociedade, está fortemente atrelado ao processo educativo no que se refere ao conhecimento, exigindo do indivíduo capacidade de selecionar e processar informações, iniciativa e criatividade- atributos essenciais no processo de produção moderno.”

No dizer de Saviani (1990,p.60), cabe ao professor “desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade onde vão atuar”. A formação da cultura jurídica não pode estar dissociada da realidade social. Temos que pensar em um ensino jurídico vinculado às realidades sociais e políticas em nosso país, buscando desvelar essa realidade em uma proposta de formar cidadãos críticos, para que possam desencadear ações comprometidas com a democracia.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) preconiza em seu artigo 54 a autonomia universitária. Nesse sentido, as faculdades exercendo sua autonomia didática pedagógica devem projetar e programar um Curso embasado em uma concepção ampla de educação, de ensino-aprendizagem, de organização curricular e de avaliação, estabelecendo parâmetros adequados às novas exigências sociais e ao mercado globalizado.

O Curso de Direito ao objetivar a excelência acadêmica, deve ter como meta formar profissionais autônomos intelectualmente, moralmente e eticamente, para que possam atuar na

realidade conscientes do papel que exercem no fortalecimento da democracia e na busca da atenuação das desigualdades sociais e na efetivação da justiça em nosso país. Não se pode conceber um ensino só positivista na formação dos futuros profissionais do Direito. Torna-se imperioso:

...desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, conforme o art. 43º da L.D.B.

Apple (2001) enfatiza que o educador situado nas relações educacionais poderá corresponder totalmente à realidade de forma mecanicista, sem questioná-la, ou desenvolver uma postura dialética mediando pela ação humana a visão imposta. Gramsci (1988) afirma que a hegemonia satura a consciência de uma sociedade propiciando o cenário *Tout Court*, um único mundo para todos os indivíduos. A história passa a ser vista como “coisa do destino”, sem outras possibilidades de vivência aos homens.

Cabe a nós, educadores e educadoras, empreender formas contra-hegemônicas para possibilitar um currículo que possa abranger os valores dos diversos segmentos da sociedade, principalmente das não dominantes, buscando a integração multiétnica, multilinguística e multicultural. A Resistência (GIROUX, 1986) deve permear as nossas ações para que possamos avançar efetivamente na consolidação de uma ordem social mais justa. Como educadores críticos não podemos nos submeter às reproduções mecanicistas, mas construir uma trajetória em direção a implementação de uma Justiça social, pois todos nós temos o dever de tornar a vida menos densa, mais harmônica, equilibrada e justa.

O Curso de Direito deve formar profissionais qualificados para fazer frente às novas exigências sociais e consonância com os avanços da sociedade tecnológica e científica. Um ensino-aprendizagem voltado para a formação integral dos futuros bacharéis, conscientes do papel que desempenharão na sociedade, buscando romper com o *status quo* e ampliando novas fronteiras para a democratização e socialização do saber acumulado no mundo universitário, estabelecendo um diálogo entre conhecimento acadêmico e popular.

O ensino jurídico pautado por uma concepção tecnicista é alvo de crítica pelo corpo docente, que sente a necessidade de uma reforma conceitual da missão do Curso de Direito, o qual deverá formar profissionais com uma visão técnico-jurídica articulada a uma formação humanística, ampliar a visão do Direito, para além das normas e técnicas, cumprindo o seu papel social na busca da efetivação da justiça, de uma sociedade mais harmônica, que respeite as diferenças individuais e as trate com equidade.

Tomamos as palavras do Coordenador Pedagógico do Curso de Direito, proferidas em entrevista realizada pelas pesquisadoras, em junho de 2005:

Os nossos cursos de Direito, salvo raríssimas exceções, procuram apenas inculcar conhecimentos técnico-jurídicos nas mentes dos alunos, sem qualquer preocupação com o raciocínio lógico, e com a pesquisa. Fruto, talvez, do despreparo (no aspecto pedagógico) de seus professores. Realmente, o professor de Direito é um técnico na área jurídica, mas leigo em matéria de magistério. Não tem formação pedagógica nem psicológica. Isso acaba refletindo no exercício do magistério jurídico, com aulas exclusivamente expositivas, e sem qualquer incentivo à pesquisa.

No ensino superior, tem ocorrido a preocupação de contratar docentes com domínio técnico da disciplina lecionada e prática competente na área de formação universitária. Nos cursos jurídicos, o corpo docente é composto de profissionais com competência técnica na área lecionada, mas sem formação pedagógica para desenvolver o programa através de uma didática adequada para favorecer o processo de aprendizagem do aluno. Recentemente, as instituições de ensino superior têm, gradativamente, tomado consciência da necessidade ímpar da atualização dos docentes em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, assim como da formação pedagógica para atuar com competência em sala de aula. Frente a essa nova visão de compreender o papel dos professores dos cursos de ensino superior, devemos pensar na formação, em aquisição de competência profissional deste professor. A profissionalização do ensino supõe o aperfeiçoamento do trabalho docente, isto é conforme Ginsburg “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (APUD. NÓVOA, 1995:23). Para Imbernón (2001, p.14), a profissionalização contempla “...características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características...”. A Instituição, *locus* desta pesquisa, tem impulsionado a formação pedagógica de seus docentes, conforme verificaremos no item de Formação Pedagógica. No aspecto do perfil profissional do futuro bacharel, verificamos uma forte preocupação em habilitar os graduandos para um exercício pleno da profissão embasado em competência técnica-jurídica vinculada ao contexto social para que possa enfrentar os desafios impostos a carreira na atualidade.

O Corpo Docente na maioria esmagadora dos Cursos de Direito é formado por professores com competência jurídica, mas sem formação pedagógica. Para Sacristán (1999, p.170), a diferença de contextos profissionais é que o professor tem que executar sempre o plano nas condições reais de trabalho, enquanto um arquiteto, por exemplo elabora um projeto, levando em consideração variáveis estáveis para outro executá-lo. Neste contexto, surge o professor como uma semi-profissão, do ponto de vista sociológico e porque é exigida por um cargo institucionalizado. “Uma semi-profissão apoia-se em conhecimento muito

díspares, nos quais se misturam aspectos científicos, técnicos e administrativos, transmitidos muitas vezes como “sabedoria artesanal” entre profissionais mais do que como procedimentos formalizados.” O exercício da profissão requer, portanto, uma formação contínua que possibilite desenvolver capacidades e competências profissionais autônomas, fomentando a investigação didática e a capacidade de reflexão e crítica. Perrenoud (2002, p.13) afirma que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Portanto, hoje, conforme afirma Feldmann (2003,p.149) exige-se do professor além da capacitação e qualificação profissional, que ele seja “um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos alunos, na possibilidade de ampliar e diversificar formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.”

Realizamos uma pesquisa qualitativa com alunos e professores de um curso de Direito e abordamos os aspectos (des) favoráveis do curso. Um dos aspectos abordados criticamente pelos bacharelados nesta pesquisa foi a Didática. A ausência de uma formação pedagógica é um agravante para o desempenho do docente.

Há uma queixa generalizada que as aulas são tradicionais e ultrapassadas:

‘o método tradicional, onde se discursa e os alunos não debatem, não criam e não modificam.’

“ curso tradicional. Deveríamos ter debate em sala.”

“ temos um curso no qual o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Curso em que professores sem didática nenhuma tentam ensinar aquilo que sabem, às vezes até sabem muito, mas o modo de passar isso para o aluno não é o melhor e como nós não brigamos muito por nossos interesses acaba ficando por isso mesmo.

Uma outra vertente, contrapõe e ressalta a formação e atuação docente como elementos positivos em nível de qualidade das aulas, o que denota haver no curso alterações acenando para novas possibilidades pedagógicas. O nível de formação e capacitação dos professores e professoras foi indicado por 40% dos pesquisados como um dos alicerces da qualidade do ensino-aprendizagem:

“ um curso bem estruturado, com professores qualificados e aulas nem sempre expositivas.”

“ temos um curso de qualidade, com professores comprometidos e muitas inovações propostas.”

“curso muito bom. O corpo docente é capacitado e estimulado. Há um incentivo por parte da direção sempre buscando valorizar o profissional e dar uma melhor condição de trabalho.”

“curso sério e muito elogiável, em termos de projeto pedagógico e respeito ao corpo docente...muito apoio aos docentes com um corpo de funcionários e funcionárias de melhor qualidade, competente e excelente.”

“(...) encontramos na casa excelentes profissionais que se dedicam e se preocupam com o desenvolvimento não só no âmbito do pessoal-profissional, mas acima de tudo intelectual dos nossos alunos. Temos um curso de Direito sério, honesto e muito preocupado com a formação de seus discentes.”

A didática dos docentes é reflexo de sua formação. Em um curso jurídico, em que a maioria esmagadora é oriunda dos cursos de bacharéis em Direito, há que se oferecer oportunidades para que o docente possa aprender e desenvolver práticas pedagógicas que responda às necessidades dos alunos e da sociedade; práticas pedagógicas que fortaleçam a integração da teoria à prática.

Durante as análises das respostas pudemos averiguar o movimento dialético dos aspectos críticos aos favoráveis do curso; do ensino tecnicista, tradicional, à um curso bem estruturado com professores qualificados, comprometidos e propostas inovadoras. A crise didática desponta neste palco de conflitos, a sala de aula, imperando o modelo centrado no professor e no ensino, quando o foco deveria ser a aprendizagem e o aluno.

Ciente deste movimento, a capacitação pedagógica dos professores do ensino superior, a Instituição pesquisada tem investido no aprimoramento de formação do corpo docente; além das atividades da ACADEMIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, a Mantenedora subsidia cursos de Mestrado e Doutorado, em Universidades que tenham reconhecimento da CAPES, aos interessados em investir na atualização dos conhecimentos da área jurídica e/ou educacional.

“temos apoio ao aperfeiçoamento dos professores que recebem bolsas de estudos.”

Além destes incentivos, há no curso ações voltadas para a formação continuada dos professores, entre as quais destacamos um Encontro Pedagógico. Nesta reunião, o Coordenador Pedagógico informou a todos que receberiam orientações para a elaboração dos Planos de Ensino, integrados ao P.P.C, revisado e atualizado e convidou-nos a abordar o tema.

Retomamos com os professores a Missão, a Concepção do Curso, o Perfil Profissiográfico e enfatizamos que o Plano de Ensino deve estar em sintonia com nossa proposta educativa. A seguir, entregamos em um envelope, um roteiro para a elaboração dos Planos de Ensino, que envolve questões como:

- Planejar por quê?
- Planejar para quem? Em que contexto?
- Planejar o quê?
- Como planejar?

Enfatizamos que o planejamento é um ato educativo, político e científico, um documento vivo, que deve beneficiar a aprendizagem, propiciar o aprimoramento da prática pedagógica, um plano que deve ser revisado a partir de registros e observações dos docentes.

- Prosseguindo, abordamos os seguintes itens, conforme o disposto no Projeto Pedagógico:
- Interdisciplinaridade;
- Avaliação;
- Perfil dos alunos e alunas (compartilhar as diferenças, respeitando os históricos de vida, sem abrir mão do ato de educar e formar os alunos em suas dimensões cognitivas, sociais e éticas);
- Metodologia em sala de aula;
- Competências, habilidades e atitudes;
- Articulação teoria à prática;
- Atividades de Língua Portuguesa e incentivo ao uso de tecnologia para a realização de pesquisas;
- Núcleo de Prática Jurídica;
- Monografia (efetivamos posteriormente outra reunião para discutir este item).

Orientamos todos docentes a apresentar e discutir o Plano de Ensino com os alunos e as alunas no início das aulas. Sugerimos ainda a elaboração de um Contrato Pedagógico para disciplinar o cotidiano acadêmico.

Sentimos que a grande maioria dos docentes mostrou-se interessada em melhorar a prática pedagógica.

O Encontro Pedagógico foi um divisor de águas no Curso de Direito. A semana de Planejamento destinada à construção de Planos de Ensino consolidou-se como um marco no avanço para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem em nossa Instituição, um marco que consolida o sonho de um curso planejado.

O Curso de Direito enfocado é um curso respeitado no meio acadêmico e jurídico, no entanto cabe-nos ressaltar que há uma longa trajetória a ser trilhada para que possamos atender as exigências da sociedade moderna, em constante ebulição e mutação.

É preciso que os cursos de Direito, diante dessas novas realidades, construam projetos pedagógicos que realmente olhem para frente, de forma prospectiva. Há a necessidade de uma educação que além de renovada, seja também continuada.

Rodrigues (2005)

A capacitação continuada dos docentes em um curso de Direito tem o mérito de despertar a construção de uma identidade para o curso que busca:

- 1- instalar no Centro Universitário um curso de Direito que desempenhe o papel de “usinas de cidadania” expressão arquitetada, no Exame de Qualificação desta tese em pelo Ilustríssimo Desembargador Dr. Nalini (2005);
- 2- priorizar, em sua missão, a formação de um ser humano com conhecimento técnico, mas primordialmente com a compreensão ética de sua atividade, integrando o saber jurídico ao saber humanístico interdisciplinar.

Concluimos nossos estudos , transcrevendo a afirmação de um professor, por indicar o movimento de ação-reflexão-ação em um buscar contínuo de aprimoramento:

“...conta com um quadro grande de docentes, parte substancial militantes do direito...outra parte de profissionais que se dedicam exclusivamente a atividade acadêmica. Boa parcela desses professores, inclusive operadores do Direito, o que faz a Faculdade se destacar dentre as faculdades de direito da região...”

“ (...) não é o curso ideal e nunca será, pois uma Organização que se preze deve buscar se superar constantemente. Há muito a ser feito para atender as aspirações dos alunos e da comunidade que servimos.”

Resta-nos, portanto prosseguir, avaliar continuamente, de forma participativa, lançar-nos à frente, projetar. Buscar o despertar da formação docente nos operadores do Direito, que exercem o magistério. Afinal, a educação é um recomeçar perene, a eterna construção pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIDAR, Carlos Miguel. *Ensino Jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo e formação profissional*. in: Anuário ABEDI. Florianópolis: Boiteux. 2003.
- ANDRADE GOMES, Lúcia H. O desencadear do processo de construção de um projeto pedagógico participativo em um curso de Direito: avanços e desafios. Tese. Educação: Currículo, PUC, São Paulo, 2006.
- ANUÁRIO ABEDI ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO. Florianópolis: Boiteux. Ano 1 e 2-2003-2004.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. SP.: Brasiliense. 1979.
- _____. *Educação e Poder*. SP: Cortez, 2001.
- _____. *Política Cultural e Educação*. SP: Cortez, 2000.
- CAVAGNARI, Claudia M. Costa. *Universidade de Brasília: ensino jurídico; profissões jurídicas: um estudo de caso*. 1991, dissertação. Mestrado em Direito. Universidade de Brasília. Brasília, 1991.
- DIAS, ELIOTÉSIO Fachin. *As deficiências do ensino jurídico e a necessidade de (re) construção coletiva dos projetos pedagógicos*. disponível em www.jusnavegandi.com.br. acesso em 27/02/06
- FELDMANN, Marina. Questões Contemporâneas: Mundo do Trabalho e Democratização do Conhecimento. In: SEVERINO Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). Políticas Educacionais: O ensino nacional em questão. Campinas, SP, 2003, p.127-150.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *O EXAME DE ORDEM*. Caderno Cotidiano. 13/06/05.
- FRAGALE, Roberto Filho. *O impacto das mudanças legislativas nos projetos pedagógicos*. In: Anuário ABEDI. Florianópolis: Boiteux, 2003. p.97
- FRANCO, Edson. *A crise do ensino jurídico* in: Revista Consulex, janeiro 2002.
- GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. RJ: Vozes, 1986.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. RJ: Vozes, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. 6ª edição. RJ: Civilização Brasileira, 1988.
- IBERNÓN, Francisco. *Educação para o século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre. RS: Artmed, 2000.
- JUNQUEIRA, Botelho Eliane: *Faculdade de Direito ou Fábricas de Ilusões? RJ: IDES, 2002.*

MEDINA, Paulo Roberto G. *A OAB e os padrões de qualidade do ensino jurídico*. In: Anuário ABEDI. Florianópolis:Boêmios.2003.p.30

NÓVOA, Antônio. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa:Educa,2002.
_____*Os professores e sua formação*. Lisboa: Educa, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____*A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____*Construindo Competência*. disponível em www.uol.com.br/novaescola. Acesso em 28/11/2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

_____*A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso-comum*. Tese, UFSC, 1992.

_____*Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SACRISTÁN, GIMENO. *Poderes Instáveis em Educação*.Porto Alegre,RS:ArtMed ,1999.

_____*O currículo: uma reflexão sobre a prática*.3 ed.Porto Alegre,RS:Artmed,2000.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino Jurídico Uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp. 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

O TRABALHO COM A DIVISÃO ARITMÉTICA NAS SÉRIES INICIAIS

Adriana Maria Corder Molinari

Laboratório de Psicologia genética – LPG/FE/Unicamp

Lia Leme Zaia

Laboratório de Psicologia genética – LPG/FE/Unicamp

Resumo:

Este artigo descreve o processo de construção da operação aritmética de divisão, e foi baseado em pesquisa realizada pela primeira autora com vinte estudantes do 4º e do 5º ano. Para verificar as representações dos estudantes, foram aplicados os seguintes instrumentos: a Prova de Multiplicação e de Divisão Aritmética para avaliar o nível da psicogênese da noção de multiplicação, seis problemas de divisão aritmética e entrevista semi estruturada, a fim de verificar as explicações das crianças a respeito dos procedimentos empregados na solução, bem como a noção de divisão construída. A análise qualitativo-quantitativa mostrou uma variação dos procedimentos de solução dos problemas em ambos os anos de escolaridade; evidenciou também a inexistência de uma relação necessária entre a complexidade do procedimento de solução e o ano de escolaridade, uma vez que procedimentos mais avançados foram encontrados entre estudantes do 4º ano, assim como procedimentos mais elementares, entre estudantes do 5º ano.

Palavras-chave: representação, representação gráfica, solução de problemas, divisão.

The work with the arithmetic division in first grade

This article describes the construction process of the arithmetic operation of division calculation, and was based on research undertaken by the first author with twenty students in the 4th and 5th grade. To check the students' representation, the following instruments have been used: the multiplication and arithmetic division calculation test to assess the level of psychogenesis of the multiplication notion, six problems of arithmetic division calculation and semi-structured interviews in order to check the children's explanations about the procedures used in the solution as well as the notion of constructed division calculation. The qualitative-quantitative analysis showed a variation of the procedures for solving problems in both grades of schooling, it has also highlighted the lack of a necessary relationship between the complexity of the solution procedure and the school grade, since more advanced procedures were found among 4th graded students and more elementary procedures among students in the 5th grade.

Keywords: representation, graph, problem solving, division calculation.

INTRODUÇÃO

Por tratar-se de uma estrutura mental construída individualmente, a partir da capacidade natural de pensar, o conhecimento matemático não pode ser aprendido unicamente a partir do ambiente externo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, que orientam a elaboração de propostas de ensino para as escolas brasileiras, destacam dois aspectos básicos no ensino da Matemática: (1) que o aluno seja conduzido a estabelecer relações entre o que observa no mundo real e as representações disso e (2) a relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Salientam a importância da comunicação, orientando os educadores para que estimulem o aluno a "falar" e a "escrever" sobre Matemática e para que trabalhem, dentre outros recursos, as representações gráficas.

É importante lembrar que, em função dos níveis diferentes de abstração para se compreender os conceitos matemáticos, faz-se necessário considerar a relevância do papel da representação mental na construção de planos e de procedimentos direcionados à solução de problemas. A construção da representação mental desempenha papel importante na solução de problemas, uma vez que ela estabelece a relação entre a estrutura do pensamento e o procedimento, guiando o processo que conduz à solução.

Com base nesses aspectos, este trabalho tratou da descrição das representações gráficas de procedimentos de divisão aritmética, de crianças do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental I, durante o processo de solução de problemas aritméticos de divisão por quotas.

A divisão é uma operação de difícil compreensão pelas crianças e, de acordo com Correa (2006), "pouco ainda se sabe sobre as origens do entendimento inicial do conceito de divisão na criança" (p.185). Embora tal operação tenha origem nos esquemas de partilha, Correa, Nunes e Bryant (1998) afirmam que, quando partilham, as crianças não têm qualquer preocupação a não ser a igualdade das partes, enquanto o conceito de divisão "envolve a compreensão das relações entre os três valores, representados pelo dividendo, pelo divisor e pelo quociente" (p. 321).

Outra relação que as crianças precisam compreender é que quanto maior for o número a ser dividido (divisor), mantendo-se o dividendo constante, menor será o número final (quociente); quanto maior o dividendo, mantendo-se o divisor constante, maior será o quociente.

Enquanto na adição e na subtração estão envolvidos os esquemas de *juntar* e de *retirar*, respectivamente, na multiplicação e na divisão empregam-se os esquemas de *correspondência um a muitos* e de *distribuição*. (NUNES et al, 2001).

Nessa perspectiva, o ensino da Matemática deve tomar por base a coordenação entre os esquemas de ação, o raciocínio desenvolvido dentro ou fora da sala de aula e as representações matemáticas.

Os problemas de divisão, adotados como instrumentos a serem aplicados neste estudo, abrangeram a *divisão por quotas*, porque, ao contrário da *divisão partitiva*, ela envolve termos relacionais¹ que podem ser melhor compreendidos pelas crianças que ainda apresentam dificuldades em realizar cálculos numéricos com a divisão.

A diferença básica entre a divisão partitiva e a divisão por quotas é que, nesta, “a criança precisa descobrir quantas vezes uma determinada quantidade está contida na quantidade maior”, enquanto, na partitiva “a criança deve repartir uma determinada quantidade em dado número de quotas equivalentes”. (CORREA, 2006, p.185-186).

Conforme Nunes et al. (2001), nos problemas de divisão por quotas ou problema inverso, como denominam as autoras, a estratégia de solução adotada pelos alunos é a mesma adotada em problemas de multiplicação, nos quais são utilizados os esquemas de *distribuição* e de *correspondência um-a-muitos*.

A capacidade de resolver problemas utilizando os sistemas convencionais, as técnicas e os exercícios empregando o algoritmo², não assegura que a criança tenha compreendido o verdadeiro significado da operação; da mesma forma, conhecer os símbolos convencionais não é suficiente para que a criança utilize essas grafias e, conseqüentemente, o procedimento convencional de cálculo de maneira apropriada. Esse conhecimento deve ser combinado com outros procedimentos que permitam a compreensão e a utilização dos sistemas convencionais de representação para se chegar à solução do problema.

¹ Os problemas de divisão por quotas demandam maior compreensão da relação inversa – a multiplicação entre quociente e divisor para se chegar ao valor do dividendo – podendo ser solucionados pela operação multiplicativa.

² Algoritmo é uma indicação precisa e delimitada sobre quais operações realizar e em qual seqüência resolver qualquer problema de um determinado tipo. Um algoritmo é uma generalização, desde que seja aplicável a todos os problemas de um determinado tipo. Uma das características da matemática é a qualidade algorítmica de muitos de seus problemas. (KRUTESTSKII, 1976, P.46).

A criança pode usar várias formas de representação gráfica, assim como os adultos utilizam vários tipos de notações em sua vida cotidiana: na marcação de pontuações de jogos, nos procedimentos de etiquetagem ou na confecção de listas de compras, por exemplo. No entanto, como dito anteriormente, é preciso que ela compreenda que as técnicas utilizadas convencionalmente nas soluções de problemas envolvem um conjunto de regras criadas pelo homem e é fundamental que entenda a natureza do signo numérico, dos símbolos matemáticos e de que maneira eles são combinados para representar os problemas matemáticos. Quando existe domínio desses aspectos, a criança terá possibilidades de passar a operar com as quantidades no papel, de forma sistemática. (MOURA, 1992).

Morgado (1994), estudando as representações durante a solução de problemas, afirmou que a busca de estratégias para a solução do problema, após a interpretação do enunciado, leva o indivíduo a criar uma representação mental do problema, pois “é ela que conduz e determina a solução” (p.19).

Representação gráfica da divisão

Compreender e interpretar os sistemas de representação tem indagado diversos estudiosos do desenvolvimento humano, especialmente aqueles que se interessam pelo desenvolvimento cognitivo.

Olivier, Murray e Human (1991), buscando descrever e analisar as estratégias de solução de problemas de divisão, em crianças norte-americanas entre 5 e 9 anos de idade, por meio da observação e da interação social, afirmaram que as crianças inventam “poderosos algoritmos” em detrimento dos algoritmos ensinados na escola; quando é permitido, elas preferem usar seus próprios algoritmos, atingindo uma taxa de sucesso significativamente maior do que quando usam algoritmos-padrão.

As estratégias de solução encontradas pelos autores foram: *representação direta* — desenho das ações necessárias à solução; *representação numérica* — uso de algarismos sem emprego da operação, com estimativa repetida (ensaio e erro) e estimativa por ajuste (estimando pelos restos); *subtração*; *adição* — *multiplicação* e *transformação* (realizando vários “arranjos” com os números, por exemplo: $4158 \div 11$

$$300 \times 11 = 3300 \quad \text{e} \quad 78 \times 11 = 858 \quad / \quad 3300 + 858 = 4158$$

Verificaram que, mesmo as crianças mais novas, utilizam estratégias sofisticadas de solução para operar com números maiores e não encontram dificuldades em operar em problemas de divisão partitiva e por quotas, sugerindo que o ensino da divisão deve se basear em problemas com enunciados (*word problems*).

Os autores concluíram, refutando Fischbein et al (1985), que as crianças mais novas podem resolver, tanto problemas de partição como de quotição, intuitivamente, antes de qualquer instrução formal.

Lautert e Spinillo (1999), procurando verificar, por meio de problemas verbais, quais os elementos da operação de divisão (termos e procedimentos) são representados por crianças de 5 a 9 anos de idade e a forma de representá-los, encontraram algumas categorias de grafismos, baseadas em Hughes (1986): *idiosincrática*, grafismos irregulares, sem relação com a operação; *icônica*, sinais gráficos (traços, riscos etc.), relacionados às quantidades envolvidas; *simbólica*, símbolos convencionais, e *mista*.

Em relação aos termos da divisão representados, as autoras identificaram uma tipologia de condutas: *tipo 1* - sem relação com as quantidades; *tipo 2* - relacionadas ao enunciado, mas sem tentativa de solução; *tipo 3* - com solução por meio de outras operações e *tipo 4* - solução através da divisão, tipificando-se as do grupo 3 e 4 como mais evoluídas que as do 1 e 2.

Em seu estudo, as autoras concluíram que a relação entre os grafismos e os procedimentos de solução é influenciada pela instrução e que as crianças menores representaram o que foi dito, enquanto as mais velhas tendem a representar os procedimentos de solução.

Starepravo e Moro (2005), realizaram um estudo, com crianças de 3^a série, sobre os procedimentos de solução escrita de problemas de compra, envolvendo multiplicação e divisão, propostos oralmente e com o apoio de encartes ilustrativos e ofertas, sem que os estudantes fossem informados de que se tratava de uma atividade de solução de problemas. As autoras analisaram a antecipação da solução, a produção da notação e a interpretação que as crianças deram às suas notações.

Verificaram que as antecipações se manifestaram em diferentes níveis: da antecipação do procedimento à antecipação do resultado por cálculo mental. Algumas podem ser classificadas como estimativas de conteúdo qualitativo, mais presentes na multiplicação;

outras, de conteúdo quantitativo, mais presentes na divisão (nas últimas, em geral, as crianças usaram resultados de um problema anterior).

Algumas crianças antecipam a operação, mas não o procedimento; outras antecipam o procedimento e outras, ainda, antecipam o resultado por cálculo mental.

No entanto, a antecipação do procedimento a utilizar não ocorreu nos problemas de divisão, levando as autoras a entenderem que esses problemas são mais difíceis do que os da multiplicação e a atribuírem isso ao fato de:

Na multiplicação, a relação com a adição ser bastante forte para as crianças e a ação de repetição ser mais facilmente representada mentalmente [...]. Já a divisão [...] parece trazer uma dupla dificuldade para as crianças: primeiro a operação não mantém a mesma relação direta com a adição; segundo, exige uma inversão no raciocínio multiplicativo. (MORO e STAREPRAVO, 2005, p. 120).

Nesse estudo, as notações encontradas eram, em sua maioria, “diferentes das ensinadas na escola”, creditando-se isso ao fato de serem problemas apresentados oralmente, deixando as crianças mais livres para representá-los. As notações variaram entre notações de adição, de multiplicação, de subtração e combinadas, predominando a aditiva nos dois tipos de problemas (multiplicação e divisão). Nos problemas de divisão por quotas, as crianças adicionavam valores unitários até obterem o valor do dividendo.

As autoras observaram que, em problemas de divisão, os procedimentos de solução eram construídos durante o processo de produção da notação; por outro lado, que a notação de divisão aparecia apenas como representação do problema, resolvido pela multiplicação.

As interpretações que essas crianças deram às suas notações foram de conteúdo explicativo (relatando os passos do algoritmo convencional) e de conteúdo avaliativo (fazendo novas tentativas de solução, quando percebiam o emprego de um procedimento inadequado), levando as autoras a concluir que os problemas devem ser usados como situação de aprendizagem e devem ser apresentados antes do ensino das técnicas operatórias.

Selva (2003), procurando investigar o uso de estratégias em solução de problemas de divisão com material concreto (fichas ou lápis e papel), comparou o desempenho de crianças entre 6 e 8 anos de idade e constatou o seguinte: que os melhores desempenhos foram os de crianças das séries mais avançadas e que o maior índice de acerto ocorreu nos grupos que tinham algum material para utilizar como apoio.

As estratégias empregadas pelas crianças desse estudo variaram entre representações concretas (com as fichas), representações gráficas (com lápis e papel) e cálculo mental (sem

material) e foram categorizadas da seguinte forma:

- 1). Representação direta com distribuição de pequenas quantidades — uso da correspondência um-a-um, ou separação dos elementos em grupos de 2 ou 3;
- 2). Representação direta com formação de grupos (característica de problemas de quotição) — a criança contava fichas ou desenhava marcas em quantidade correspondente ao valor do dividendo, formando grupos com a quantidade indicada pelo valor do divisor (circulando os grupos quando usavam lápis e papel);
- 3). Ensaio e erro (mais frequente em problemas de partição e com o uso de lápis e papel) — a criança escolhia várias vezes certo número de elementos para constituir cada grupo, contando o total até chegar ao valor do dividendo, também caracterizado pelo desenho de conjunto de bolinhas;
- 4). Repetição aditiva, incluindo tanto a repetição aditiva como a repetição subtrativa;
- 5). Uso imediato de fatos conhecidos, envolvendo multiplicações ou divisões, podendo indicar a memorização da tabuada ou uma compreensão da divisão.

A autora concluiu que a representação direta é mais frequente nas séries mais adiantadas e o uso de objetos de apoio é mais recorrente nas crianças pequenas, mas que objetos concretos que representem numericamente as quantidades podem inibir o emprego de estratégias mentais mais sofisticadas e, sozinhos, não têm quase nenhuma utilidade.

Borba e Selva (2006) investigaram o desempenho de crianças de 3^a e 5^a séries em problemas de divisão com resto diferente de zero, com o objetivo de investigar o efeito de significados atribuídos à divisão e de representações simbólicas na solução de problemas.

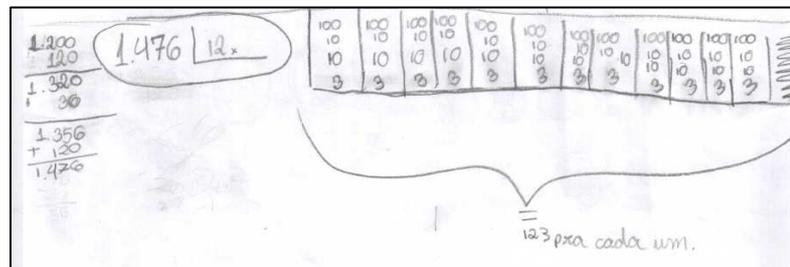
Os resultados da pesquisa dessas autoras foram que, das crianças de 3^a série, 69% apresentaram representações pictográficas, através de desenhos, enquanto 31% apresentaram representações algorítmicas ou heurísticas. Na 5^a série, 19% foram representações pictográficas ou por desenho, 69% foram representações algorítmicas e 12% algorítmicas e heurísticas. Ou seja, o algoritmo formal foi mais utilizado pelas crianças da 5^a série.

Algumas crianças utilizavam mais de uma forma de representação, o que, na opinião das autoras, “pode auxiliar na resolução de problemas” (p.11), como, por exemplo, usar o algoritmo para resolver um problema de divisão e depois definir o tratamento do resto da divisão por meio de desenhos. Isso, segundo as autoras, pode constituir uma estratégia de solução eficiente.

Observou-se que a maioria dos alunos das duas séries utilizou estratégias adequadas (na partição e na quotição), evidenciando que compreendem igualmente problemas com esses dois significados, apesar de utilizarem procedimentos variados de solução. Além disso, percebeu-se que as crianças dão tratamento ao resto da divisão, de forma independente do tipo de problema, porém, de maneira inadequada, sugerindo que a escola deve trabalhar mais cuidadosamente com esse aspecto, estimulando o uso de estratégias variadas — algorítmicas ou não — mas sempre baseadas na compreensão.

No estudo de Molinari (2010), para verificar como as crianças representam graficamente a operação aritmética de divisão, em situações de solução de problemas aritméticos, a pesquisadora solicitou, a crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, que solucionassem, da maneira como julgassem melhor, alguns problemas de divisão por quotas. Neste trabalho, foram encontradas 9 categorias de procedimentos, denominados da seguinte maneira:

1. DEC = decomposição. A criança faz estimativa decompondo o dividendo em partes iguais (divisor), fazendo ajustes com os restos da divisão;



2. ACB = algoritmo com chave breve. A criança resolve o problema, utilizando o procedimento convencionalmente conhecido como processo breve da divisão;

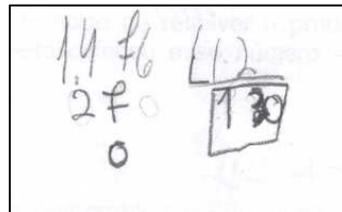


Figura 2. Representação de estudante do 4º ano (erro no resultado).

2. ACL = algoritmo com chave longa. A criança resolve o problema utilizando o procedimento convencionalmente conhecido como processo longo da divisão;

6. AAd = algoritmo adição. A criança emprega a operação de adição, para solucionar o problema;

3). Pedro estava doente e seus pais resolveram levá-lo ao médico. O doutor Paulo receitou uma caixa de remédio que continha 28 comprimidos. E pediu que ele tomasse 4 comprimidos por dia. Sabendo que Pedro precisa tomar toda a caixa de remédio, quantos dias seu tratamento vai durar? *32 dias*

$$\begin{array}{r} 28 \\ + 4 \\ \hline 32 \end{array}$$

Figura 6. Representação de estudante do 4º ano (erro de procedimento).

7. ASb = algoritmo subtração. A criança emprega a operação de subtração, para solucionar o problema;

1). Uma fábrica de brinquedos produz carretas em miniaturas. Nas carretas são colocadas 12 rodinhas e na fábrica há 168 rodinhas. Quantas carretas a fábrica poderá montar?

$$\begin{array}{r} 168 \\ - 12 \\ \hline 156 \end{array} \quad \begin{array}{r} 156 \\ + 12 \\ \hline 168 \end{array}$$

Poderia ser montadas 156 carretas

Figura 7. Representação gráfica de estudante do 4º ano – erro de procedimento.

8. CM = cálculo mental. A criança resolve o problema por cálculo mental e registra o resultado;

2). Um grupo de crianças vai jogar com 75 fichas e cada criança terá que receber 15 fichas. Quantas crianças poderão jogar este jogo?

5 crianças

Figura 8. Representação de estudante do 4º ano.

9. DES = desenho. A criança vale-se do desenho (representação icônica), associado à representação numérica.

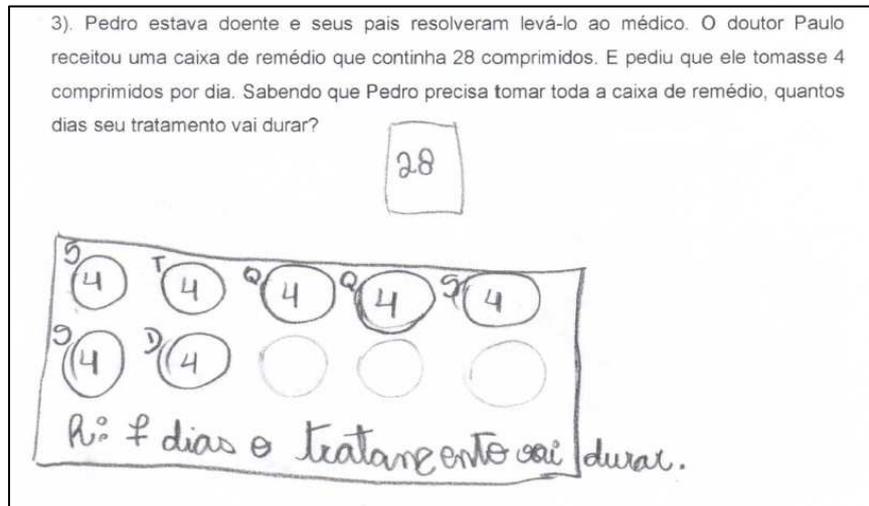


Figura 9. Representação gráfica de estudante do 4º ano.

Estas crianças manifestaram formas próprias de representação e todas caracterizaram-se pela natureza numérica, embora algumas se aproximassem de representações icônicas (Figura 9).

Algumas utilizaram a decomposição e outras, procedimentos algorítmicos, mas que levam ao resultado correto demonstrando, assim, que não há uma forma única de se resolver problemas.

Outro fator importante para o processo de solução de problemas, que precisa ser destacado, é que embora tenha ocorrido uma variação nos procedimentos de solução, essas crianças reconheceram os problemas como de divisão.

As crianças precisam construir uma representação do problema para trabalhar com ele e, para tanto, dependendo do estágio do desenvolvimento em que se encontrem, faz-se necessária a intervenção do educador no sentido de auxiliá-la a tomar consciência de suas ações.

Desta forma, acredita-se que, as crianças devam ser incentivadas pelos educadores a empregarem procedimentos estratégicos mais espontâneos, compreendendo que, desta forma, elas tenham a oportunidade de construir suas representações e, conseqüentemente, maneiras mais elaboradas de solução de problemas, possibilitando que as mesmas avancem na aprendizagem da Matemática.

A representação gráfica constitui um processo individual no qual entram em jogo todas as ideias e vivências sociais das crianças. Esse fato leva-nos a concluir que as atividades de ensino, bem como a intervenção pedagógica, devem ser planejadas e desenvolvidas considerando as particularidades das crianças, propondo-lhes situações nas quais sejam encorajadas a expor suas ideias, a expressar-se livremente e a buscar alternativas próprias para a solução de problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORREA, J. A compreensão inicial do conceito de divisão partitiva em tarefas não computacionais. In: **Coletâneas da Anpepp**, nº. 5, 151-165, 1996.
- GRANELL, C.G. (1983). Procesos cognoscitivos en el aprendizaje de la multiplicación. In: MORENO, Montserrat et al. **La Pedagogía Operatoria: un enfoque constructivista de la educación**. Barcelona: Laia.
- KAMII, C. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética** (séries iniciais): implicações da Teoria de Piaget. Trad. Vinicius Figueira. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KAMII, C. **Crianças pequenas reinventam a aritmética**: implicações da Teoria de Piaget. Trad. Cristina Monteiro. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LAUTERT, S. L. e SPINILLO, A. G. (1999). Como crianças representam a operação de divisão: da linguagem oral para outras formas de representação. **Temas em Psicologia**. 7(1), 23-36.
- LAUTERT, S. L. e SPINILLO, A. G. (2002). As relações entre o desempenho em problemas de divisão e as concepções de crianças sobre a divisão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 18(3), 237-246.
- MOLINARI, A. M. C. **Estudo da relação entre a representação gráfica da quantidade e o desenvolvimento cognitivo**, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- MOLINARI, A. M. C. **Representação e solução de problemas aritméticos de divisão**: um estudo dos procedimentos de alunos do Ensino Fundamental I. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- MORGADO, L. M. A. **O ensino da aritmética**: perspectiva construtivista. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.
- MORGADO, L. M. A. O papel da representação mental na resolução de problemas. In **Anais do III Simpósio Internacional de Epistemologia Genética**, Resumos das Conferências. Águas de Lindóia, 1994.
- MORO, M. L. e CARNEIRO, M. T. (2005) (orgs.). **Desenhos, Palavras e Números**: as marcas da matemática na escola, Curitiba, PR: Editora UFPR.
- MOURA, M. O. de (1992). O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Idéias**, vol. 10. p. 45-53.
- NUNES, T. et al. As estruturas multiplicativas: avaliando e promovendo o desenvolvimento dos conceitos de multiplicação e divisão em sala de aula. In: **Introdução à Educação Matemática**: os números e as operações numéricas. 1 ed. São Paulo: Proem, 2001.

NUNES, T. et al. **Introdução à Educação Matemática:** os números e as operações numéricas. 1ed. São Paulo: Proem, 2001.

OLIVIER, A., MURRAY, H. and HUMAN, P. (1991). Children's solution strategies for division problems. In Underhill, R.G. Proceedings of the thirteenth annual meeting. **North american chapter of the psychology of mathematics education**, vol.2. VA (Virginia Tech).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**, Rio de Janeiro: Record, 1926.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Descubrimiento y construccion de conocimientos**. Gedisa – Espanha – Barcelona, 1980.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Représentations graphiques de la quantité**. Bulletin de Psychologie de l'Université de Paris, 30, 346-355, 1976.

SELVA, A.C.V. (2003). Discutindo o uso de materiais concretos na resolução de problemas de divisão. In: Schliemann, Analúcia e Carraher, David (orgs.) (1998). **A compreensão de conceitos aritméticos:** ensino e pesquisa. Campinas – SP: Papirus. (Perspectivas em educação matemática).

SELVA, A.C.V. e BRANDÃO, A.C.P. (2000). A notação escrita na resolução de problemas por crianças pré-escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 16(3), 241-249.

SINCLAIR, A.; SIEGRIST, F.; SINCLAIR, H. Yong children's ideas about the written number systems. In: ROGERS, D. E.; SLOBODA, J.A. **The Acquisition of Symbolic Skills;** NATO Conference Series III, Human factors; v. 22; New York: Plenum, 1983.

STAREPRAVO, A. R. e MORO, M. L. F.(2005). As crianças e suas notações na solução de problemas de multiplicação. In: Moro, M. L. F. e Soares, M. T. C. **Desenhos, palavras e números:** as marcas da matemática na escola. Curitiba: Ed. da UFPR.

CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA

**CURSO DE DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO ENSINO SUPERIOR**

MEMORIAL

Aluno: João Jampaulo Júnior*

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Diva Otero Pavan

Jundiaí – São Paulo
2010

* Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Docente no curso de Direito do Unianchieta.

Iniciei como professor na escola primária, com o nobre trabalho da alfabetização. Passei pelo antigo ginásio e pelo colégio. Lecionei no bacharelado em direito, e, finalmente, professor da pós-graduação.

Neste meu caminhar, sempre busquei despertar em meus alunos o interesse pela leitura, por acreditar nas mudanças produzidas pelas palavras. Da mesma maneira, buscava através do direito, levar mensagens de justiça e de liberdade.

E a música, que é a própria liberdade de expressão, cultivei-a em minh'alma, no intuito de levar a todos os corações, a alegria de viver.²

² Texto extraído de meu discurso de posse na Academia Jundiaense de Letras – AJL – Cadeira nº 03 em 10/09/2004.

I - Primeiras considerações

Estou com 56 anos. É dezembro de 2010. O cenário é o mesmo de sempre. Meu pequeno quarto, espaço de descanso, trabalho, manifestação de inspirações com meus papéis, livros e instrumentos musicais. Espaço onde não sou interrompido.

Após elaborar e defender a dissertação de mestrado e a tese de doutorado em Direito do Estado, estou às voltas com um novo texto acadêmico, desta feita em nível de especialização (*Curso de Didática e Prática pedagógica no Ensino Superior*). Curiosamente, iniciei em 1986, curso similar na Faculdade São Judas Tadeu (SP) e que foi interrompido por motivos outros. A ansiedade e os temores são os mesmos: produzir algo produtivo (a redundância é propositada) e reavaliar uma trajetória de vida.

II - Minhas origens

João e Maria oriundos do interior do Estado de São Paulo - Meus pais.

Ele (1922), o primeiro filho homem em uma família de nove irmãos (*três homens e seis mulheres*). Os pais (*meus avós – Felício e Paschoalina*), filhos de italianos (*de Milão e da Calábria*). Educação rígida. Trabalho desde a infância. Meu pai, por saber ler e escrever (*curso até o antigo 4º ano primário*), acompanhava meu avô nos negócios (*fornecimento de lenha para a antiga Cia Paulista de Estrada de Ferro e cascas de barbatimão para cortumes*).

Ela (1927), mais faceira. Filha caçula de Joaquina e Delfino, portugueses que emigraram para o Brasil pós-guerra, com a primogênita Angelina. Minha mãe era a única brasileira do clã. Meu avô era ferroviário da Cia Paulista de Estrada de Ferro. Minha avó, prendas domésticas. Minha tia Angelina pouco estudou para se dedicar ao trabalho e auxiliar a família. Ainda jovem, casou-se com meu tio Francisco e mudou-se para Jundiaí. Minha mãe estudou até o antigo 1º ano ginasial.

Meu pai veio com a família para Jundiaí após a falência de meu avô. Logo foi para São Paulo, capital, para tentar a vida. Minha mãe, com meus avós maternos vieram para Jundiaí em face do falecimento de meu tio Francisco. Tia Angelina aqui estava só com duas filhas pequenas. A família precisava ser o porto seguro.

Curiosamente, as duas famílias passaram a residir na Rua XV de Novembro, Vila Argos Nova, quase centro de Jundiaí. Assim, João e Maria conheceram-se, namoraram e em 1949 casaram-se e mudaram-se para São Paulo, capital, pois lá meu pai trabalhava em uma fábrica de vassouras como vendedor/motorista.

Maria Inês (*minha querida e única irmã a quem carinhosamente chamo de Tata*) nasceu em 21 de janeiro de 1950, na casa de minha avó, na Rua XV de Novembro, nº 601, Vila Argos Nova. Era costume na época, a mulher grávida buscar a casa da mãe para dar à luz.

A felicidade de meus pais era incomensurável, e com razão. Tata viria a se transformar em uma mulher guerreira e de primeira linha. Educadora sem par...

Oriundo de um ato de amor, no bairro da Casa Verde, SP, eu fui concebido. E assim como na gravidez e nascimento de minha irmã, minha mãe dirigiu-se para Jundiaí. Em 15 de março de 1954 eu nasci no antigo Hospital do Serviço Social da Indústria - SESI, no bairro do Anhangabaú. Com a mesma alegria, João, Maria e Maria Inês festejaram a chegada do filho homem, eu, João Jampaulo Júnior. A família estava completa.

Com bastante sacrifício, meus pais adquiriram um terreno na mesma Rua XV de Novembro, Vila Argos Nova, e ali construíram nossa casa. Minha mãe costurava para uma loja, criando e confeccionando vestidos de noiva. Meu pai viajava diariamente para São Paulo para trabalhar, pois lá possuía um carro de praça (Táxi). Vida difícil e com sacrifícios, mas prazerosamente honesta e feliz.

Maria Inês cursou o ensino infantil e antigo primário no Grupo Escolar Argos Industrial, bem próximo à nossa casa. O antigo ginásio foi cursado no GEVA (*Dr. José Romeiro Pereira*) e sempre entre as melhores alunas, formou-se professora primária no Curso Normal da Escola Padre Anchieta de Ensino. A carreira do magistério foi sua vida, primeiro na rede estadual de ensino e posteriormente no Colégio Divino Salvador, até bem pouco tempo atrás, quando se aposentou definitivamente, deixando marcas que só uma educadora impar poderia deixar.

III - Na infância e adolescência as primeiras descobertas

Assim como minha irmã, cursei o ensino infantil e antigo primário no Grupo Escolar Argos Industrial. Devo confessar que não gostava de ir para a escola. Minha mãe que o diga, o sacrifício que era eu estudar. Aos seis anos, em uma festa no pré-primário, pela primeira vez subi em um palco para tocar violão. Detalhe, eu não sabia tocar nada, mas instrumentos musicais eram os meus brinquedos preferidos.

Após esse primeiro “mico” em minha vida, meus pais me colocaram na escola de violão comandada pelo professor Avelino Sacramoni, onde minha vocação para a música foi despertada e continua até os dias atuais. Novas apresentações se sucederam arrebatando aplausos e enchendo meus pais e minha irmã de orgulho.

Importante ressaltar que nesse período meus pais buscavam incentivar de todas as maneiras o hábito da leitura tanto em mim como em minha irmã. Era comum vê-los lendo e comentando os jornais da Capital, após o jantar. Minha mãe lia conosco todas as noites livros e revistas compatíveis com nossa idade e nos acompanhava na elaboração das tarefas escolares, auxiliando-nos em tudo o que podia. Meu pai, por trabalhar em São Paulo, sempre trazia livros e revistas infantis e mais tarde juvenis, para ilustrar nossas vidas. O gosto pela leitura foi muito cedo despertado e incorporado em nossos hábitos diários, auxiliando no desenvolvimento de nossas personalidades.

Após o primário, prestei exame de admissão ao ginásio e consegui ingressar no antigo Ginásio Divino Salvador (*na época colégio semi-interno e exclusivamente masculino*).

Meu pai trabalhava na Vulcabrás, fábrica de calçados, e por força do Sindicato dos Sapateiros, consegui uma bolsa parcial para estudar no GDS (*Ginásio Divino Salvador, posteriormente Colégio Divino Salvador*), no tradicional Bairro de Vila Arens, ao lado da Matriz Nossa Senhora da Conceição. Todavia, as atividades musicais falavam mais alto que quaisquer outras, fossem elas estudantis ou desportivas. A magia do som, do clássico ao rock, ocupava todos os espaços de meu corpo e mente.

A leitura e a música já se incorporavam em minha vida naturalmente. Naquela época, o Ginásio Divino Salvador já se preocupava com a formação integral de seus alunos. As matérias voltadas para as ciências humanas também nos iniciavam na filosofia e na sociologia, sem falar nos estudos teológicos, essência da instituição.

Fui reprovado na terceira série do ginásio por causa de dedicação excessiva aos estudos musicais e apresentações em festas com os primeiros grupos de música. Mas, diga-se de passagem, a reprova ocorreu somente nas matérias de ciências exatas. Eu me dava muito bem na área de humanas.

Não obstante a revolução de 1964, éramos politizados, mas com o devido cuidado para não macular a escola ante os ideais revolucionários da época. Os ensinamentos de Educação Moral e Cívica e Estudos de Problemas Brasileiros eram ministrados em toda a sua extensão e metas.

Porém, e esse é um porém muito gostoso pois incrementado pelos ideais da juventude, tal não impedia as discussões sobre o golpe militar em nosso País, a revolução cubana, e os feitos de Che Guevara, ídolo da nossa geração que ostentava o título de libertador das Américas. A agressividade das sinfonias de Beethoven contrastava-se com os acordes dos Beatles, Stones, Creedence e Pink Floyd. Os festivais de música da antiga TV Record apresentavam Chico, Gil, Mutantes, Caetano e Geraldo Vandré com a memorável “Pra não dizer que não falei das Flores”. Igualmente não se pode olvidar Sérgio Ricardo quebrando seu violão e jogando na platéia que o vaiava enfurecidamente, ou ainda, Caetano Veloso que ao apresentar “É proibido proibir”, ante a reação dos presentes, indagava se “aquela era a juventude que queria comandar o Brasil...”.

Momentos épicos de sonhos, transformações e ideais. O violão, piano e guitarra eram as minhas armas. Minhas letras de músicas eram as minhas mensagens. Que digam os festivais estudantis de nossa cidade...

No segundo colegial, uma vez mais me encontrei com a derrota, ao ser novamente reprovado na área das matérias exatas. Essa reprova mudou totalmente minha vida, despertando um sentimento de vergonha em relação aos meus colegas que passavam para o terceiro colegial e já começavam a vislumbrar a vida universitária... Ainda consumido pela vergonha, saí do Colégio Divino Salvador e fui para uma outra instituição de ensino fazer o Supletivo do Colegial. Padre Victor, diretor pedagógico do Divino, foi em minha casa falar com meus pais

e me convenceu a retornar ao meu colégio do coração, dizendo que eu não tinha do que me envergonhar, só precisava definir metas e prioridades. E eu voltei...

A partir desse momento, descobri-me estudante em toda a plenitude. Cursando o colégio noturno, com novos colegas e professores, descobri o prazer de ensinar aqueles que trabalhavam durante o dia e não podiam estudar muito. Experiência importante, que me indicou os passos futuros: o Magistério.

Com a minha transferência para o curso noturno, comecei a trabalhar como auxiliar de escritório na Cia Litográfica Araguaia. Ao mesmo tempo, nos finais de semana, apresentava-me como músico em clubes da cidade, região e até de outros estados, ora tocando em orquestras, ora em conjuntos para bailes e shows. O salário de auxiliar de escritório e os cachês musicais ajudavam em minha casa e cobriam parte das minhas despesas.

IV - O fim da adolescência e o início da Juventude

*O vento assovia, cantigas antigas,
e acaricia os cabelos de mel,
que exalam perfume, de mato orvalhado,
dourado ao sol, que aquece entre juras, ...
Amor sublime, amor jurado, ... (Amor sublime, amor jurado - João
Jampaulo Júnior)*

Em 1972, concluí com sucesso o segundo colegial. Por força da reforma do ensino havia naquele período, que extinguiu o antigo clássico (meu desejo) e o científico, fui buscar a conclusão de meu curso, matriculando-me no Curso de Formação para o Magistério do Colégio São Vicente de Paulo, Jundiaí. Era o único homem em uma sala de aula com mais de trinta mulheres.

Dentro de meu propósito, busca do sucesso nos estudos, logo me destaquei e fui convidado para exercer um cargo de coordenador artístico da escola. Formei grupos de teatro, corais infantis e juvenis e fui o coordenador da fanfarra do colégio, conquistando vários prêmios.

No segundo semestre de 1973 consegui meia bolsa de estudos junto ao Curso MED, em São Paulo, Capital, visando a preparação para o vestibular. Terminei 1973 com sucesso e galghei o meu certificado de conclusão do colegial. Em sede de vestibular, fui aprovado no curso de Comunicações e Artes, e Direito. Fiz minha opção por Direito junto à Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCAMP.

Pela manhã cursava a universidade. No período noturno cursava o último ano de Formação para o Magistério no Colégio São Vicente, onde no período da tarde continuava com o meu trabalho de coordenador artístico.

Em 1974 formei-me no Magistério e passei para o segundo ano da Faculdade de Direito.

V - As primeiras experiências no Magistério

*Na curva da estrada, sinto um vazio,
dentro do meu peito, e canto,...
Para não chorar,... dedilho a viola,
Cantador seresteiro, solitário amar,...
e canta,... e canta,...
Na curva do rio, nasce uma flor,
onde o beija-flor, se encanta,...
Para em pleno ar,... suga o doce mel,
batendo as asas, dispara a voar,...
e canta,... e voa,... bailando nos céus... (Curvas e Ponteios - João Jam-
paulo Júnior)*

Em 1975 iniciei minha trajetória como professor primário, assumindo classe na rede estadual de ensino, junto à Primeira Escola Masculina do Bairro do Poste, escola rural de Jundiá, no período da manhã. Em face dessa mudança transferi os estudos de Direito para o período noturno, ingressando na Faculdade de Direito Pe. Anchieta, pois não havia vaga noturna no curso da PUCAMP.

Voltando para o universo do Bairro do Poste, vivenciei muitas experiências e adquiri muito aprendizado.

Em uma mesma classe ministrava aula para primeiro, segundo e terceiro ano primário. Um quadro negro em cada parede, para cada turma. A situação daquelas crianças na zona rural martirizava o meu coração repleto de ideais. Crianças descalças, material escolar precário, pouca higiene e muita fome. Algumas só iam para a escola por causa da merenda que era distribuída, isso quando a merendeira não faltava, o que me obrigou a aprender a cozinhar para não deixar as crianças sem alimentação.

Passei a ir para a escola calçando tamancos, o que motivou as crianças a usarem chinelo. Colocava o meu material em uma bolsa a tiracolo, motivando as crianças a colocarem os cadernos em um embornal que eu as ensinei a fazer. Assim os cadernos ficavam conservados. Tais mudanças eram possíveis, pois as crianças da zona rural eram dóceis e educadas. Elas adoravam as atividades de sábado quando eu ensinava música e ministrava aulas de educação física, utilizando o salão paroquial e a quadra da igreja, situada ao lado do prédio escolar. Momentos de despertar a criatividade e a alegria.

Porém, nem tudo era um mar de tranquilidade. O fato mais marcante foi uma crise de piolhos na escola. Raspei minha cabeça (*usava cabelos longos*) e solicitei autorização dos pais para cortar e higienizar as cabeças das crianças. Em um dado período do ano letivo, a escola

esvaziou. Era a época da colheita e as crianças faltavam às aulas para ajudarem os pais na lavoura.

Tal situação me obrigou a criar uma nova estratégia para o horário das aulas, incluindo, claro, a merenda escolar e possibilitando que as crianças saíssem mais cedo, pois os pais não abriram mão do trabalho delas na colheita. Assim o prejuízo das aulas era menor.

Nesse mesmo ano (1975), eu também lecionava no Colégio São Vicente de Paulo, ministrando aulas de OSPB e Educação Moral e Cívica (ginásio e colegial), sem prejuízo dos trabalhos na coordenação artística do Colégio.

Por força da escala rotativa na rede estadual de ensino, em 1976 fui designado para lecionar em outro extremo da cidade de Jundiaí, desta feita em uma zona periférica, localizada no Bairro Castanho de Cima (*atual Bairro Santa Gertrudes*).

Era uma escola instalada provisoriamente em um salão comercial, ao lado de um chiqueiro de porcos. Tudo era precário, desde as instalações e o material de ensino até o mau cheiro, em especial nos dias de muito calor. A docilidade e carinho encontrados nas crianças da zona rural foram substituídos pela agressividade daquelas crianças criadas em situações de total desamparo. Brigas de pais, vizinhos e até de pequenos grupos rivais, influenciavam o comportamento daquelas crianças. Os valores eram outros e a metodologia de ensino deveria ser mudada. O professor deveria se destacar pela coragem e não se intimidar, mas ao mesmo tempo deveria se mostrar amigo e colaborador. As aulas tornavam-se mais pesadas e o aproveitamento não era tão bom, mas a vontade de ensinar era maior.

Com criatividade buscava conquistar a amizade e despertar o interesse das crianças. O violão foi um bom instrumento pedagógico, nessa pequena escola esquecida pelas autoridades.

Em 1977, uma experiência diferente, ainda que breve. Somente consegui na escala, aulas em substituição, no segundo semestre do ano, na Escola Marcos Gasparian, centro de Jundiaí, em uma classe de segundo ano. Outra realidade, outras crianças e uma nova forma de ensinar. Escola com excelente estrutura e acomodações, direção ciosa, pais participativos nas reuniões e no acompanhamento dos filhos, material de boa qualidade, crianças bem educadas e alimentadas - Diferente de tudo o que eu já tinha vivido na zona rural e na periferia.

Após essas experiências eu já sabia que, além da carreira jurídica, o magistério seria uma constante em minha vida. Porém, nuvens escuras se aproximavam. Em 1977, meu pai adoece gravemente. Fui obrigado a parar de lecionar, pois necessitava faltar muito para auxiliar nas incontáveis idas para São Paulo: cirurgias, quimioterapia, radioterapia e exames a cada mês. Pensei até em trancar a matrícula na Faculdade de Direito.

Nesse momento, minha mãe, com a costumeira lucidez, advertiu-me, dizendo que se eu largasse a faculdade estaria acelerando o agravamento da situação de meu pai, que tinha por sonho, juntamente com ela, ver-me formado na faculdade.

Buscando superar essas dificuldades, continuei meus estudos e para ajudar na manutenção de casa, apresentava-me como músico na noite. Além disso, abri um escritório de advocacia com um amigo já formado e prestava atendimento na Assistência Judiciária Gratuita, como estagiário.

Em 20 de dezembro de 1978 concluí o bacharelado em direito e passei com facilidade no exame da Ordem dos Advogados. Meu pai, ainda em tratamento, mas gozando de um período de melhora, a tudo assistiu e participou com orgulho.

Iniciei minha carreira solo na advocacia em 1979 com um escritório só meu, atuando nas áreas do Direito Penal e Civil. Em alguns períodos pré-determinados, lecionava violão na Escola de Música e Arte de Jundiá e continuava me apresentando nas noites como músico e cantor. Nesse período, formei o grupo musical "Pó Poeira" juntamente com o amigo Roberto Zambelli, com o objetivo de pesquisar e compor músicas de raiz, ocasião em que me apaixonei pela viola caipira, meu instrumento até os dias atuais. Também atuava como uma espécie de monitor na Cadeira de Direito Civil na Faculdade Pe. Anchieta, comandada pelo Prof. Antônio Carlos Marcatto. Surge a oportunidade de cursar pós-graduação em Direito Processual Civil na Itália, na Universidade de Milão. Não pude aceitar, pois o estado de saúde de meu pai havia piorado. Em 05 de outubro de 1979 meu pai veio a falecer, causando-nos muita tristeza. No início de 1980 um novo convite para a Itália. Impossível aceitar, pois necessitava equilibrar a situação financeira em casa e auxiliar minha mãe, em face da doença e falecimento de meu pai.

No período de 1980 a 1985 vivi da advocacia e nas horas vagas, da música. Nesse mesmo ano (1985) fui convidado a ocupar o cargo de Assessor da Presidência da Câmara Municipal de Jundiá, que era exercida pelo Vereador e Advogado Dr. Tarcísio Germano de Lemos. O convite pegou-me de surpresa. Um misto de medo e dúvidas em aceitar ou não o desafio. Dr. Tarcísio, que me conhecia como aluno na Faculdade de Direito e depois já como profissional da advocacia, convenceu-me dizendo que esse novo universo (*Direito do Estado e uma Casa Política*) não deveria me assustar. Acreditei e aceitei.

VI - A Câmara Municipal e o Magistério Superior

O canto alegre e a fome mata.

Caminhos da terra, pó poeira (Pó Poeira - João Jampaulo Júnior)

Os primeiros meses foram dedicados à observação e aprendizado. Nova linguagem, uma advocacia especializada, um novo campo de atuação envolvendo política e direito. O velho professor tinha razão. A identidade com o trabalho no Poder Legislativo foi quase que automática. Havia uma explicação. Um dia, manuseando alguns documentos, encontrei meu histórico escolar da Faculdade de Direito, onde constatei que as minhas melhores notas eram na área do Direito Público/Estado. Estava explicada a afinidade encontrada com aquela área do direito.

Em meados do primeiro semestre de 1987 fui convidado pelo Dr. Júlio dos Santos, Juiz de Direito da Primeira Vara Criminal e do Júri da Comarca de Jundiáí, para substituí-lo na cadeira de Direito Penal na Faculdade de Direito Pe. Anchieta, em face de sua promoção para uma das Varas Especiais na Capital de São Paulo. A indicação de meu nome muito me honrou com a volta ao magistério, desta feita em nível superior. Começava a se desenhar um novo desafio.

Durante o primeiro semestre de 1987, substituí o Dr. Júlio dos Santos em algumas aulas. No segundo semestre assumi a titularidade da Cadeira de Direito Penal que, em cada turma, iniciava-se no segundo ano e se estendia até o quinto e último ano do bacharelado. Uma nova meta. Um novo aprendizado.

Adotei o mesmo sistema que utilizava quando ministrei aulas no curso primário, ginásio e colégio. Pode parecer brincadeira, mas aulas preparadas, atividades em classe, fornecimento de apostilas dos assuntos mais polêmicos e o incentivo à leitura e escrita possibilitou bons resultados. A tudo isso busquei aliar simpatia e nas sextas-feiras, após a aula, o violão era companheiro nos bares da moda onde eu me apresentava, agora com a presença de alunos. Liberdade, responsabilidade e respeito mútuo.

Doutor Agnaldo de Bastos, ilustre e respeitado advogado de Jundiáí, era o Consultor Jurídico efetivo (*por concurso público*) da Câmara Municipal, onde eu também trabalhava. Em 1988, esse profissional iria galgar sua aposentadoria e o Legislativo local instaurou procedimento através de concurso público para o provimento da vaga.

Embora sabendo que a disputa seria ferrenha, a possibilidade de vir a ser o Consultor Titular da Câmara Municipal de minha cidade foi sedutora. Estudei durante quase quatro meses, todos os dias (*inclusive aos sábados e domingos*), em uma média de quatro horas/dia (*óbvio que pelo fato de trabalhar e lecionar, os horários de estudo eram noite e madrugada adentro*).

Para manter a isenção do certame e como se tratava do provimento de cargo por profissionais do direito, a Câmara Municipal solicitou junto à OAB, Seção de São Paulo, que designasse profissionais de nomeada no cenário jurídico/acadêmico para elaborar, aplicar e corrigir as provas. Para que não houvesse melindres, convidou o Presidente da 33ª Subseção de Jundiáí para que acompanhasse os trabalhos.

Dia da prova. Nervos à flor da pele. Mais de setenta candidatos para a vaga. As reações eram as mais diversas possíveis após a entrega das provas. Candidatos em potencial que já advogavam junto ao Poder Público Municipal efetuavam a leitura, assinavam a lista e entregavam a prova em branco. Outro, inclusive, ocupante de importante cargo jurídico na Administração local, entregou a prova em branco, não assinou a lista e solicitou que computassem sua falta ao certame. A prova continha um nível e grau elevado de dificuldade, pois o cargo demandava esses conhecimentos.

Resultado final: passei em primeiro lugar. Com a aposentadoria do Dr. Agnaldo de Bastos, assumi a Consultoria da Casa em meio ao processo da Assembleia Nacional Constitu-

inte de 1988, que daria novos rumos ao ordenamento jurídico do País. Particpei de Comissões de Advogados militantes no Direito do Estado, representando a Câmara Municipal, na oferta de sugestões de emendas para a Constituição do Estado de São Paulo. Por fim, coube a minha pessoa elaborar o anteprojeto de Lei Orgânica do Município de Jundiaí, o que muito me honrou, para que os Senhores Vereadores da época iniciassem os trabalhos de elaboração daquela que seria a primeira Lei Maior do Município em face do novo ordenamento Constitucional. Meu nome entrava para a história da Câmara e de minha cidade, pois a Imprensa Oficial local publicou o anteprojeto por mim elaborado, inserindo o meu nome no documento.

Continuei com as atividades em meu escritório de advocacia (*não havia impedimento legal*), atuando junto à Câmara Municipal e lecionando na Faculdade de Direito.

Voltando ao magistério superior, a identidade professor/alunos era cada vez maior e em todas as turmas que lecionei sempre fui agraciado com o título de patrono, paraninfo ou nome de turma.

O curso de direito, em especial o de direito penal por mim ministrado, era um desafio até a chegada ao quinto ano, a formatura e o exame da Ordem dos Advogados, até hoje a maior temeridade dos novos bacharéis.

Para aplacar essa situação, convidava os meus alunos do quinto ano para que, no segundo semestre, nos reuníssemos todos os sábados pela manhã nas dependências da Faculdade, para aulas de revisão de Direito Penal e Direito Processual Penal (*naquela época os alunos faziam a opção pela matéria específica*). Os resultados dos Exames de Ordem eram fantásticos e fantásticos eram os índices de aprovação.

A minha estratégia para o ensino superior era vencedora e assim continuei até meados de 1996, inclusive recebendo convites para falar Brasil afora sobre processo legislativo municipal, uma de minhas áreas de atuação na Câmara Municipal e crimes de colarinho branco, quando um novo período sombrio se apresentou no horizonte. Fatos: uma insatisfação grande e violenta tomou conta de meu ser, uma angústia em querer saber mais se avolumava a cada dia; o término de um casamento de onze anos foi inevitável; em 1997 resolvi voltar a estudar e preparei-me para enfrentar o mestrado; lancei meu primeiro livro: “*O Processo Legislativo Municipal – Doutrina Jurisprudência e Prática*” (Editora LED – Rio Claro/SP), sucesso de vendas.

VII - O Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

“La Constitución como texto inspirado por Dios, los fundadores como los santos, los jueces del Tribunal Supremo como los sumos sacerdotes que cuidan del culto al texto sagrado en el <<Marbel Palace>>, en el palacio de Mármol donde tiene su sede y que extraen de ese texto poco menos que la infalibilidad.” (Eduardo Garcia Enterria)

A grande pergunta: qual área de atuação? Direito Penal ou Direito do Estado? A dúvida durou pouco tempo. Minhas atividades junto à Consultoria Jurídica da Câmara Municipal,

os novos horizontes que se abriam para o meu escritório e o sucesso do livro editado respondiam a indagação.

O meu mestrado seria realizado na área do Direito do Estado, tendo como área de concentração o Direito Constitucional, mas com trânsito em Direito Urbanístico e Administrativo. Uma nova indagação: onde fazer?

Registro aqui, por questão de justiça, o grande incentivo e a orientação do Prof. Dr. Márcio Cammarosano, administrativista de escol de nosso país, que me apresentou aos cursos de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, berço nacional do Direito do Estado no País e celeiro dos maiores juristas nessa área. Naquela instituição, eu teria a honra de estudar com professores de nomeada tais como: Paulo de Barros Carvalho, Adilson Abreu Dallari, Lúcia Valle Figueiredo, Márcio Cammarosano, Maria Helena Diniz, Celso Ribeiro Bastos e Maria Garcia, dentre outros.

Um novo desafio: como ingressar? A concorrência era acirrada. Pouquíssimas vagas e muitos candidatos de todo o Brasil. Não havia alternativa: estudar, estudar e estudar...

Foram longos três meses de estudos. Todas as noites até alta madrugada, todos os sábados, domingos e feriados. O tempo livre que se apresentava era ocupado na preparação para a prova de ingresso. Minha aprovação foi muito festejada por mim, por minha família e por amigos mais próximos. A volta aos bancos acadêmicos me rejuvenesceu e operou transformações. *Por primeiro*, a realização de um sonho adiado no passado em face da doença e falecimento de meu pai; *Por segundo*, a maturidade, as experiências profissionais e as havidas no magistério superior fariam com que o mestrado fosse mais proveitoso.

As descobertas e as mudanças foram visíveis logo nos primeiros créditos. Redação mais apurada e fundamentada, aulas expositivas com melhor qualidade e vasta literatura, inclusive de direito comparado, despertando nos alunos o sabor da pesquisa. Artigos para revistas técnicas começaram a fluir.

Um novo universo descortinava-se para mim, para o meu trabalho e para os meus alunos. A cada término de crédito, uma monografia envolvendo temas voltados para o meu trabalho na Câmara e para as minhas aulas. Dobraram os convites para aulas e cursos. Era muito cansativo, mas prazeroso.

O vazio que havia em meu peito estava sendo preenchido. Valia a correria, dedicação, a renúncia de muitas coisas e deixar em segundo plano a vida social e outras pretensões. O prazer de estudar e ter como orientador e mestre o Prof. Dr. Celso Ribeiro Bastos, um dos maiores constitucionalistas que este País já viu, supria a ausência de atividades mais lúdicas. Da mesma forma, eram gratificantes as aulas com a Prof^{ra}. Dr^a. Maria Garcia, assistente direta do mestre, e que assumiria as orientações, coordenação do curso e a cátedra com o seu falecimento.

Maria Garcia possuía o dom, em suas aulas, de nos despertar para o aprendizado, bem como nos motivar a ensinar e como ensinar aqueles que seriam os novos profissionais do Direito.

Tudo era tão novo e tão mágico que passei pelos créditos do mestrado, lecionando e trabalhando, e só de vez em quando me dava conta do cansaço. Concluída essa fase, iniciei os trabalhos de elaboração e concretização da dissertação de mestrado, posto que já havia acumulado muito material de pesquisa com as monografias de conclusão de cada matéria. Ressalto novamente a importante participação de minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Garcia, que assim me conduziu, dizendo sempre:

- Procure colocar em suas monografias, algo que você vai utilizar em sua dissertação.

Meu tema, como não poderia deixar de ser, foi voltado para o Direito Constitucional: “*O Processo Legislativo: Sanção e Vício de Iniciativa*”, que abordava atuações inconstitucionais de Parlamentares que apresentavam projetos de lei que invadiam a esfera privativa do Chefe do Executivo, sob o argumento de que, uma vez aceito pelo Executivo e o projeto devidamente sancionado, o vício estaria suprido. O Supremo Tribunal Federal – STF já vinha decidindo em sentido contrário a esse entendimento, mas utilizava um argumento político. Em meu trabalho, abordei as novas regras do processo legislativo insculpido pela Constituição da República de 1988 e demonstrei que, ao contrário do entendimento do Supremo, a questão não era política, mas sim jurídica por afronta a princípios constitucionais.

Defendi minha dissertação de mestrado em 04/10/2000, tendo como examinadores de banca, Maria Garcia (*orientadora*), Márcio Cammarosano (*membro*) e Adilson Abreu Dallari (*membro*). Fui aprovado e ganhei metade dos créditos do doutorado. Decorrente de minha aprovação, a Prof^a Dr^a Maria Garcia, ato contínuo após minha defesa, encaminhou-me para a Secretaria da Universidade para que eu procedesse minha inscrição para o doutorado. A loucura iria continuar...

Nesse período, retomei os trabalhos com o grupo musical "Pó Poeira", ampliando o âmbito de atuação. Além da divulgação da música de raiz, levando a viola caipira para os teatros da cidade, as apresentações possuíam um quê de voluntariado, onde a renda dos espetáculos era endereçada para entidades assistenciais de Jundiá.

VIII - Os caminhos para o doutorado

*Viola que canta chorosa,
Versos tão caboclos à luz do luar,
Viola é o que me consola...
Memórias voam pela mente,
Percorrendo os campos deste meu lugar,
Vivenda é o que me consola... (memórias de Vivenda - João Jampaulo Júnior)*

Com orgulho, encaminhei a ata de defesa de dissertação de mestrado e o meu diploma de mestre para que fossem arquivados junto à minha pasta na Faculdade de Direito e junto à minha fé-de-ofício na Câmara Municipal.

Porém essa euforia pouco durou, em face do novo desafio. Novas renúncias, novos sacrifícios para conseguir ingressar no curso de pós-graduação em Direito do Estado, desta feita em nível de Doutorado, na Universidade mais conceituada nessa modalidade.

Novamente o número de candidatos oriundos de toda a parte do Brasil e da América do Sul era o principal obstáculo. O material enviado foi analisado e fui selecionado para a entrevista com o responsável por todo o curso de pós-graduação na área de Direito do Estado da PUC/SP, Prof^o. Dr. Livre Docente Paulo de Barros Carvalho. Uma vez mais a sorte me sorriu pela qualidade do meu material enviado e pelo sucesso na entrevista com o mestre.

Era doutorando...

A maior severidade do doutorado, bem como a questão do ineditismo do trabalho e lembrando a ainda recente exaustão ocorrida na época do mestrado, fizeram-me refletir se não seria melhor solicitar licença da Faculdade, para possuir um maior tempo para estudar e pesquisar.

No final de 2000 e em face da conclusão do mestrado, recebi convite da Faculdade de Direito para que, além das aulas de Direito Penal, eu assumisse aulas de Direito Administrativo. Era uma honra, mas a decisão já estava tomada. Com muita pena em me afastar do magistério, solicitei licença sem vencimentos para cursar meu doutorado. A Faculdade de Direito entendeu e concordou. Era o momento de eleger prioridades.

Os anos entre 2001 e meados de 2002 foram relativamente tranqüilos. Cursei os créditos faltantes e fiz o curso de italiano instrumental, como segundo idioma para o doutoramento, já que o meu primeiro, em sede de mestrado havia sido o espanhol. O tema da tese de doutoramento já se desenhava em minha mente: “*Qualidade de vida – Direito Fundamental*”. Esse tema descortinava a possibilidade de falar da vida das pessoas na cidade e que era possível extrair através de interpretação da Constituição, que tal era direito fundamental, que deveria ser respeitado e deveria chegar a todos os cidadãos.

Uma vez mais a mão da mestra me guiou na decisão de meu trabalho de doutoramento. A Prof^a Maria Garcia assim me orientou:

- Jampaulo, o seu objetivo está correto, mas o enunciado de sua tese está lacunoso. Você transita com facilidade além do Direito Constitucional, no Direito Urbanístico e Administrativo. Por que não ampliar o enunciado: “*Qualidade de Vida: Direito Fundamental – Uma questão urbana: A Função Social da Cidade*”.

A luz daquela orientação irradiou-se por todo o meu ser. Era o que eu queria falar mas não sabia. Os trabalhos de pesquisa tiveram início, mas... uma vez mais apareceram sombras no horizonte.

Em meados de 2003, minha mãe, Maria do Carmo, sofre um AVC isquêmico. O chão desaba sob os meus pés. Meu cotidiano e o de minha família sofreu inúmeras alterações. Com o meu emocional transtornado não conseguia mais escrever. Coisa engraçada e triste. Tinha

tudo em mente. Sabia todos os caminhos da pesquisa, mas não conseguia mover uma palha ou escrever uma linha. Assim, 2003 se afigurou um ano turbulento e improdutivo, pois morávamos juntos, somente eu e minha mãe.

O ano de 2004 começou com um pouco mais de esperança. Minha mãe havia melhorado, muito embora com algumas sequelas físicas, e por isso ela resolveu morar com minha irmã. E assim foi durante todo o ano de 2004.

Retomei minha pesquisa em 2005 e comecei a separar, qualificar e quantificar material.

Meu sobrinho Luiz Fernando, para amainar a minha solidão e depressão me apresentou com um filhote de labrador (*chocolate de linhagem americana*). Dei-lhe o nome de Horus (*Deus da mitologia egípcia*). A alegria trazida em minha casa por aquele pequenino ser fez com que eu voltasse a escrever. Era um companheiro inseparável. Porém, Horus era frágil. Acometido de displasia óssea necessitava de cuidados médico-veterinário e atenção de minha parte. Ao completar seis meses e praticamente curado, um descuido, uma fatalidade. Um vaso de planta com produtos agrícolas e Horus o acessa e morre envenenado. Tudo conspirava contra a trajetória que tinha idealizado para o meu doutoramento.

Tristeza, solidão e depressão profunda. Desânimo total. Tudo indicava que eu não iria conseguir.

Após muita resistência (*eu não queria mais nenhum cachorro em casa*), em 2006, surge Bob do Rancho Nativo em minha vida. Um labrador chocolate, de padrão inglês, com nome, sobrenome e RG. Não pude resistir àquele pequeno ser de 45 (*quarenta e cinco*) dias. Batizei-o de Thor (*Deus da mitologia nórdica*) e assim o registrei em meu nome no Kennel Club do Brasil. Thor era forte, saudável, e com alguns acessos de Marley (*cão labrador que originou livro e filme de sucesso: “Marley & Eu” de John Grogan*), mas perfeitamente controláveis. Tal restituiu um pouco de minha alegria e consegui voltar às minhas pesquisas e escrever.

Viajei pelo Direito Constitucional, pelo Direito Administrativo e Urbanístico, passei pela Sociologia e pela Psicologia. Falei de pessoas, cidades antigas e modernas, falei sobre direitos fundamentais, sobre medo e esperança, sobre justa distribuição de serviços públicos, a importância do meio ambiente e por fim, extraí por via de interpretação constitucional, que a qualidade de vida era um direito fundamental e que a questão urbana envolvendo a função social da cidade estava diretamente ligada ao bem estar das pessoas e da comunidade. A tese estava pronta.

Em abril de 2007, após passar pelo crivo rigoroso de minha orientadora, o meu trabalho foi depositado na universidade e a defesa do tão esperado doutoramento fora marcada para o dia 11 de junho do mesmo ano.

Dia da defesa. Quanta ansiedade. Na mesa os seguintes expoentes, mestres e doutores em Direito do Estado: Prof^a Dr^a Maria Garcia (orientadora); Prof. Dr. José Renato Nalini, Desembargador junto ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (membro); Prof. Dr.

Márcio Cammarosano (membro – PUC/SP); Prof. Dr. Carlos Roberto Huset (membro - Juiz do Trabalho – TRT/SP); e Prof^a. Dr^a. Dinorá Adelaide Musetti (membro – PUC/SP).

Merece destaque o fato de que minha mãe, Maria do Carmo, com todas as limitações físicas impostas pelo AVC, se fez presente durante todo o período de defesa da tese perante a banca, rezando como toda mãe...

Em certa altura dos questionamentos a Prof^a Dr^a Dinorá me indagou no sentido de questionar se a minha tese não era um tanto sonhadora sonhadora. Eu respondi que se eu não sonhasse que poderia auxiliar na construção de um mundo melhor, eu não existiria. Como poeta e músico, sou um sonhador por excelência.

A tese foi aprovada por unanimidade pela banca e recomendada para publicação, o que deverá ocorrer em meados de 2011 ou início de 2012.

Uma vez vencida a batalha pelo doutorado, retomei a minha vida. Não pude retornar de pronto para a Faculdade de Direito Pe. Anchieta, pois durante o período de minha licença, foi necessária a contratação de um substituto. Assim como respeitaram minha decisão em licenciar-me, respeitei a nova realidade da instituição.

Em 2009 o Prof^o. Dr. Márcio Franklin Nogueira, Diretor da Faculdade de Direito, formalizou um convite para que eu assumisse uma das Cadeiras de Direito Constitucional, minha nova área. Foi com grande satisfação que eu retornei ao magistério superior.

IX - Novas inquietações

*Planta y cultiva hombre de la tierra
es tu destino, es tan hermoso
día tras día, escribe la estoria
usted es el trigo que dora los campos
usted es la lluvia, el afecto de la tierra
es este el camino y felicidad
es este la vida que usted escogió... (El Labrador - João Jampaulo Júnior/Roberto Zambelli)*

É impressionante a sensação de insatisfação que em alguns momentos me invade. A busca de algo novo é sempre uma constante.

Durante um desses vácuos existenciais, surge a notícia de que o Centro Universitário Pe. Anchieta estaria ofertando aos seus professores e outros interessados um curso de especialização na área de Didática e Prática Pedagógica no Ensino Superior.

O curso visava principalmente os professores do Centro Universitário que não possuíam qualquer titulação, no intuito de se aproximarem da capacitação exigida pelo MEC, mas também para quaisquer outros professores interessados.

Conforme registrei anteriormente, eu havia iniciado curso semelhante na Faculdade São Judas Tadeu em São Paulo/SP, no ano de 1987 mas não pude concluir por motivos outros. Assim, resolvi enfrentar esse novo desafio, não obstante possuísse as titulações de Mestre e Doutor em Direito do Estado.

Outra motivação que me impulsionou para o curso era o meu descontentamento com o nível dos alunos que estavam chegando à universidade e a dinâmica que havia sido imprimida ao curso de Direito. Eu necessitava de elementos para entender essas transformações. O curso poderia ser o caminho, e foi.

Técnicas de aula foram apresentadas e discutidas, colocações sobre plano de aula, plano de ensino e métodos de avaliação, e principalmente como avaliar. Todos esses elementos se prestaram a vivificar a atuação no ensino superior. Igualmente importante durante o curso foi a convivência com professores de outras áreas, onde experiências, angústias e expectativas foram amplamente discutidas.

Uma parte dos professores qualificados que ministraram aulas no decorrer da especialização vivem uma realidade diferente da que nós vivemos no Centro Universitário. Eram professores concursados de universidades públicas, com trabalho em período integral, assistentes e possibilidades materiais para desenvolvimento de projetos científicos, contrastando com a realidade existente na universidade privada. Bonito de se ouvir, difícil de se praticar na nossa realidade.

X – Para refletir

*Domingo...
Dias de prece no sertão.
Toca o sino na capela,
avisando toda a gente,
que é hora de oração (Ave Maria Sertaneja - João Jampaulo Júnior).*

Uma questão posta por um dos professores e um texto ofertado para análise e reflexão, despertou sobremaneira minha atenção. Tratava-se de um trabalho de Jorge Larrosa Bondía denominado “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”, onde o autor propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, atribuindo certo significado para essas duas palavras em contextos diversos.³

³

Revista Brasileira de Educação – Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20.

Não obstante a sedução da proposta, uma das premissas colocadas bem retrata o quadro atual do ensino, em nosso caso, no ensino superior.

“Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...).⁴

O sujeito sabe muitas coisas, está cada vez mais informado onde se destaca a obsessão pela informação e pelo saber. Porém, esse saber não é no sentido de sabedoria mas sim no sentido de estar informado, pois nada lhe acontece.

A experiência deve ser separada da informação. É diferente o saber de experiência, de saber coisas. Por exemplo, após assistir a uma aula podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, mas também podemos afirmar que nada nos aconteceu, que nada nos tocou.⁵

Sobre a experiência assim se pronuncia Jorge Larrosa Bondía, *in verbis*:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.⁶

Podemos afirmar que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”⁷, é aquilo que nos transforma.⁸ Em verdade o autor busca provocar um despertar para a vida.

Essa provocação me obrigou a refletir...

⁴ Ob. cit. p. 21.

⁵ Ob. cit. p. 22.

⁶ Ob. cit. P. 24.

⁷ Ob. cit. p. 21.

⁸ Ob. cit. p. 25, *apud*, Heidegger (1987: p. 143)

As novas imposições curriculares e a política educacional adotada na faculdade de direito com o regime semestral, transformaram o docente em um veículo transmissor do maior número de informações possíveis e no menor tempo.

A obrigatoriedade de cumprir um programa que atenda aos exames de aferição de capacitação do aluno e da universidade, impossibilita exercitar no aluno o parar “*para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço*”.⁹

Curiosamente, essa prática reflexiva era mais viável com a antiga formatação do curso de direito, quando o professor acompanhava o aluno. O tempo podia ser dosado, o pensar era possível, as experiências transformavam e as pesquisas se tornavam desafios a serem superados.

Ora, o regime semestral imposto impossibilita o professor estimular, provocar os alunos para reflexões mais profundas. Falta espaço e tempo. Os estudantes, em sua maioria, trabalham durante o dia e frequentam as aulas à noite. Poucos são aqueles que se dispõem a abrir mão de algum momento de lazer para o estudo, a pesquisa ou parar e refletir para viver uma experiência modificadora.

Noutro giro, não podendo o professor estimular o aluno para encaminhá-lo e auxiliá-lo em sua transformação, sobra um sentimento de frustração pois somente informar não possibilita o crescimento e a reflexão sobre as coisas, em especial a ciência do direito, humana por excelência.

O aluno que atualmente chega à universidade, com raras exceções daqueles que possuem melhor acesso à educação, não acompanham a gama de informações/conhecimentos que lhes é apresentada. Não estão preparados para pensar, para sentir acontecer, para transformar.

Talvez o fato de na universidade pública o professor com dedicação exclusiva e os alunos com períodos integrais ou semi-integrais, possa auxiliar no crescimento e na transformação dos estudantes sob sua responsabilidade, pois ali uma outra realidade se aflora, totalmente diversa da realidade da instituição de ensino particular (*sem generalizar, pois existem entidades particulares que propiciam igual ou até mais que a universidade pública*) com sua clientela típica e às vezes não tão preparada.

Essa minha reflexão sugere que os cursos de direito sejam repensados e reestruturados de modo a possibilitar ao professor acompanhar os alunos, cada qual em sua matéria. Somente assim o docente poderá ser um agente em toda a plenitude e que indique caminhos para a transformação.

⁹ Ob. cit. p. 24.

Não se espera com isso uma mudança radical, mas com certeza, haverá a possibilidade de propiciar algumas transformações. Ganha a instituição de ensino, ganha o aluno, motiva o professor.

XI – Nada se consegue sozinho

*O sol na catinga, a estepe a queimar,
o gado a morrer, a água a faltar
e no desespero o jeito é fugir
do ouvido de Deus, que esqueceu de ouvir (O jeito é cantar - João
Jampaulo Júnior)*

Este trabalho é um simples memorial. Porém, também se presta para a exposição de ansiedades. É necessária a integração entre coordenadores, professores e os programas adotados. As reuniões pedagógicas não podem se limitar somente à transferência de informações sobre a avaliação da instituição ou o índice de aproveitamento dos alunos no Exame de Ordem.

É preciso reunir, debater, conciliar. Não é possível um aluno progredir no seu curso sem um mínimo de conhecimento necessário para compreender os novos temas que serão trazidos para o aprendizado e o debate.

Eu, particularmente, sinto falta de um maior entrosamento, uma maior interação entre os vários professores de Direito Constitucional (minha matéria) da Casa. Espero levar essa expectativa para o novo ano que irá se iniciar, nas reuniões que forem realizadas.

Em nível pessoal, vou procurar me concentrar em decompor algumas idéias trazidas no presente curso, visando aprimorar a minha forma de ensinar, bem como buscar dentro do exíguo espaço de tempo, provocar os alunos que se interessarem a uma maior reflexão. O profissional do Direito deve ser por excelência um agente transformador e orientador da vida em comunidade, no mister de dar a cada um o que é seu.

XII – Novos desafios

*Tocar viola é ter o dom por natureza,
Tocar viola não carece escola não.
Devem os dedos ter firmeza e magia,
Deve a mão seguir a voz do coração.
Bom violeiro é quem nasce encantado,*

Afina no “Rio acima”, “Pantaneira” ou “Cebolão. (Violeiros, lendas, violas - João Jampaulo Júnior)

Não sei dizer do meu futuro na vida acadêmica. Estou encerrando mais uma etapa e como das outras vezes, admitindo a possibilidade de ser a última, pelo menos até não surgirem novas inquietações e novos vazios. Daí, quem sabe, um pós-doutorado...

Meus fantasmas ora me deprimem, ora me motivam, ora me travam na inércia, ora me fazem sair em busca desenfreada. Parar, talvez só mesmo no fim de minha jornada.

Sou professor... sou advogado... sou poeta cantador e violeiro... o que mais posso querer ser? Talvez alguém melhor que possa despertar nas pessoas a sensibilidade de entender a beleza na transformação pela qual passa o casulo até se fazer borboleta...

*João Jampaulo Júnior
Dezembro de 2010
jampaulo@uol.com.br*

AUTORIZAÇÃO

Eu, **João Jampaulo Júnior**, brasileiro, divorciado, advogado, inscrito na OAB/SP sob nº 57.407, portador da Cédula de Identidade RG nº 6.705.272 SSP/SP e CPF nº 712.486.848-34, residente e domiciliado à Rua XV de Novembro nº 507, centro, Jundiaí, SP, **autorizo a Profª Drª Diva Otero Pavan** a publicar o Memorial de minha autoria (trabalho de conclusão do curso de Didática e Prática Pedagógica no Ensino Superior – Unianchieta – Jundiaí, SP), em revistas ou coletâneas voltadas ao ensino.

Por ser a expressão da verdade, firmo a presente autorização para que produza todos os seus jurídicos efeitos.

Jundiaí, 26 de agosto de 2011

João Jampaulo Júnior
OAB/SP nº 57.407