



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISADORA BROWNE PORCIUNCULA DE MORAES RIBEIRO**

**NA SALA DE AULA:  
A CRIANÇA, SUA PROFESSORA, O ECA E A IDEOLOGIA**

Salvador  
2006

**ISADORA BROWNE PORCIUNCULA DE MORAES RIBEIRO**

**NA SALA DE AULA:  
A CRIANÇA, SUA PROFESSORA, O ECA E A IDEOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joseania Miranda Freitas

Salvador  
2006

---

Ribeiro, Isadora Browne Porciuncula de Moraes

Na sala de aula: a criança, sua professora, o ECA e a ideologia / Isadora Browne Porciuncula de Moraes Ribeiro. Salvador: I. B. P. M. Ribeiro, 2006.  
105 f.

Orientadora: Professora Doutora Joseania Miranda Freitas.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2006.

---

# TERMO DE APROVAÇÃO

ISADORA BROWNE PORCIUNCULA DE MORAES RIBEIRO

NA SALA DE AULA:  
A CRIANÇA, SUA PROFESSORA, O ECA E A IDEOLOGIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celi Nelza Zuke

Taffarel

Doutora UNICAMP

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Jaci Maria Ferraz de

Menezes

Doutora em Ciências de la Educacion pela Universidade Católica de Córdoba, UCC, Argentina

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Joseania Miranda Freitas –

Orientadora

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Garcia

Bordas

Doutor pela Complutense de Madrid, Espanha

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 31 de outubro de 2006.

Pedindo licença aos Mais Velhos,

Dedico este trabalho a

Luca e Luís André, meus netos.

Também para Guilherme, Maria e Gabriela que, junto com eles, formam a nova geração da família, no desejo de vê-los felizes na escola.

## AGRADECIMENTOS

Para que eu concluísse esta dissertação, muitas pessoas foram importantes, algumas inclusive pelas sementes que plantaram há bastante tempo atrás.

Mas é necessário registrar algumas daquelas que, em especial, acompanharam de perto concepção, a gestação até o parto desta que agora se apresenta à luz:

**Jô**, porque me estimulou, provocou, pressionou, re-abriu as portas da universidade para mim, e, depois de aceitar ser minha orientadora, ainda teve tanto respeito pelo meu tempo, paciência com meu atraso e minhas dificuldades, entusiasmo com os produtos;

Os **professores das disciplinas** do Curso de Mestrado do PPGE, que me ofereceram pistas, apresentaram desafios, provocaram reflexões e a produção de artigos, em uma ou outra medida incorporados ao trabalho;

**Isabel Villela**, quando, tão generosa, abre sua disciplina para ricas experiências de tirocínio como a que vivi;

A **Secretaria do PPGE**, cujas funcionárias honram o serviço público com disposição, eficiência, conhecimentos dos procedimentos e muita paciência para encaminhar as demandas;

A **turma da Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais - AATR**, cujo carinho, interesse e contribuições foram fundamentais;

Axé  
**Eparrei, Yansã!!**

Nada azeda tanto o temperamento, endurece tanto o coração ou envenena tanto o espírito como o sofrimento contínuo.

Primeiro, a injustiça nos fere, nos aflige, nos desespera. Depois, quando ela se prolonga, nos irrita, nos exaspera. Até que, pensando exclusivamente em descobrir um meio de nos vingarmos, acabamos por nos tornar, nós mesmos, duros, injustos, perversos.

Flora Tristan

## RESUMO

A dissertação propõe uma reflexão sobre as relações entre crianças e suas professoras, na sala de aula da escola fundamental, considerando a concepção de criança do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Apresenta e busca analisar e entender a trajetória histórica e as bases filosóficas e ideológicas dos conceitos de Direitos Humanos e de Infância, da evolução da escola e, nela, da professora, tentando identificar as permanências e transformações que caracterizam a realidade atual. Para finalizar, diante da constatação da força da Ideologia, identifica-se a necessidade de desvelar a natureza das permanências que têm dificultado conceber a criança como sujeito de direito, como o ECA a identifica.

**Palavras chave:** crianças como sujeitos de direitos; ECA; escola fundamental; ideologia.



## **ABSTRACT**

The text proposes a reflection on children and their teachers relationships in elementary school classroom, considering the child conception of the Adolescent and Child Statute – ECA. It presents the historical trajectory and the ideological and philosophical basis for Human Rights and Childhood concepts and the school and teacher evolution in the way of analyses and understands all of them, for to identify the permanencies and changes that characterize the present reality. At last, with the evidence of the Ideology power, it identifies the necessity of disclose the nature of permanencies that make it difficult to accept the concept of children like rights subject as the ECA identifies.

**Key words:** children like rights subject; ECA; elementary school; ideology.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	11
1.1 O INTERESSE PELO DIRETO DA CRIANÇA	12
1.2 O TEMA EM QUESTÃO	14
1.3 O DESENVOLVIMENTO DO TEMA	17
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	20
2.1 A REFERÊNCIA TEÓRICA	20
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
<b>2.2.1. Um Pouco de Experiência</b>	24
2.2.1.1 Uma tarde pragmática	25
2.2.1.2 Uma manhã preocupante	25
2.2.1.3 Uma noite promissora	26
<b>2.2.2. A Discussão Metodológica</b>	26
<b>2.2.3. A Experiência da Pesquisa</b>	32
2.3 DA UTILIDADE E DA UTILIZAÇÃO DO REFERENCIAL ESCOLHIDO	35
<b>3. DAS CRIANÇAS</b>	36
3.1 CRIANÇAS COM DIREITOS: UMA NOVIDADE	36
3.2 CRIANÇAS NO MUNDO	40
3.3 CRIANÇAS BRASILEIRAS	44
<b>3.3.1 Ingênuos escravos e “Libertos”</b>	48
<b>3.3.2 Na Escola Formal</b>	51
<b>4. E A ESCOLA?</b>	54
4.1 DE ONDE ELA VEM	56
4.2 UM RÁPIDO OLHAR SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA	65
4.3 A ESCOLA COMO A VIVEMOS HOJE	69
4.4 DESAFIOS: PARA ONDE?	71
<b>5. A PROFESSORA – O ADULTO DE QUE FALAMOS</b>	75
5.1 UM POUCO DA ORIGEM EUROPÉIA	77

5.2 ELEMENTOS SOBRE O PROFESSOR BRASILEIRO	80
5.3 RÁPIDAS PINCELADAS SOBRE CARACTERÍSTICAS DOCENTES	82
<b>6. REFLEXÕES FINAIS</b>	87
6.1 O QUE FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR	87
6.2 DE QUE IDEOLOGIA SE FALA?	90
6.3 UMA MARCA DE PERMANÊNCIA IDEOLÓGICA	92
6.4 PARA ENCERRAR	94
<b>REFERÊNCIAS</b>	96
<b>APÊNDICE A – Ofício à SMEC</b>	102
<b>APÊNDICE B – Resumo encaminhado à Secretaria e entregue às diretoras</b>	103

## INTRODUÇÃO

No lusco-fusco, a passarada  
Faz o ensaio geral  
Para a alvorada  
Millôr Fernandes

Muitas vezes, a época atual tem sido apresentada como a era da globalização, como se esta fosse grande novidade. Mesmo que não nos reportemos à saga de Marco Pólo, às peripécias vikings até hoje pouco conhecidas, à Diáspora do povo hebreu; mesmo que nos limitemos à Europa, é possível datar a globalização a partir do nascimento do capitalismo, naquele período que vai do fim da Baixa Idade Média para o início da Idade Moderna, quando o desmoronamento dos muros dos feudos e a gradual consolidação dos burgos ao lado da explosão demográfica vão levando os europeus para fora do continente, no que se convencionou chamar de grandes navegações.

Porém, o mestre Milton Santos alerta que “[...] vale à pena distinguir o processo de internacionalização, que se amplia desde o fim do século XV, do processo atual de globalização, para evitar o que Marx nos pediu que evitássemos, que seria o ‘erro do século’.” (SANTOS, 2000, p. 27). Este erro, para Marx, seria o anacronismo de “[...] tomar uma fase histórica por outra.” (SANTOS, 2000, p. 27). O cuidado na análise é pertinente, visto que cada etapa de desenvolvimento capitalista tem características peculiares. Há muito mais que quilômetros e séculos a separar a aventura da Circunavegação de Vasco da Gama do planejado vôo de Iuri Gagarin, que de dentro do Sputnik assegurou: *A terra é azul*.

Após o fim da Segunda Grande Guerra, quando “[...] os discursos ideológicos revestem-se da pretensa neutralidade da razão científica para dissimular os dispositivos totalitários da ordem tecnoburocrática e da competência do especialista.” (SODRÉ, 1988, p. 56), é que vai se dar “[...] uma confluência entre novas condições técnicas e novas condições políticas.” (SANTOS, 2000, p. 27), que tornam possível a “Tirania do dinheiro e tirania da informação [que] são os pilares da produção da história atual do capitalismo globalizado.” (SANTOS, 2001, p. 35), ou seja, a condição para o que se convencionou rotular de neo-liberalismo.

A sociedade brasileira, na era desta nova globalização, enquanto consolida sua posição periférica e adota a política liberal explícita de diminuição do Estado, vem passando por mudanças cada vez mais aceleradas. Acontece que,

A globalização conseguiu materializar a metafísica, mediante o papel desempenhado pela ciência e pela técnica na produção das coisas. Há uma materialização física e uma realização primitiva, embora sofisticada, da ideologia. Tudo é ideológico. Estamos dentro de um mar de ideologias. Tudo é produzido a partir de uma ideologia, mas as coisas não aparecem como tal. Somos cercados por coisas que são ideologia, mas que nos dizem ser a realidade. (SANTOS, 2000, p. 6)

Apesar de e por causa mesmo destas transformações, e principalmente diante deste mascaramento da realidade, a escola permanece como um *locus* que pode fazer a diferença. Para a educação, conseqüentemente para a cidadania e para os direitos humanos, tão presentes no discurso quanto ignorados no cotidiano, embora a fala reconheça que

[..] a essência do ser humano é uma só, não obstante a multiplicidade de diferenças, individuais e sociais, biológicas e culturais, que existe na humanidade. É exatamente por isso, [...] que todos os seres humanos merecem igual respeito e proteção, a todo tempo e em todas as partes do mundo em que se encontrem. (COMPARATO, 2001, p. 65)

Isto talvez porque esta escola não esteja fazendo a diferença que deveria, não esteja contribuindo para que se modifique esta situação em que “[...] qualquer discussão que indique ser aquilo ideológico é desqualificada.” (SANTOS, 2000, p. 6). Talvez, inclusive, porque a escola não tenha ouvido Paulo Freire (2003, p. 100): “Continuo bem aberto à advertência de Marx, a necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos.” Tudo indica que por ser do interesse deste neoliberalismo galopante que não despertemos mesmo para tal defesa.

### 1.1 O INTERESSE PELO DIREITO DA CRIANÇA

Seguindo o mestre nesta “defesa dos interesses humanos”, estive envolvida nas históricas mobilizações da década de 1980, que resultaram na incorporação de importantes mecanismos de defesa da cidadania na Constituição Federal de 1988, inclusive o art. 227, que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Mais explicitamente, desde meados da década de 1990, venho desenvolvendo sistemáticas ações com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, também fruto dos citados movimentos, com vista a seu estudo, divulgação e efetiva aplicação.

Como professora, tanto a experiência de sala de aula, como a de diretora do Sindicato dos Professores do Estado da Bahia – SINPRO, em contato com colegas que atuavam em todas as séries, em escolas muito diversas despertaram a minha preocupação em identificar e compreender as formas que caracterizam a relação entre educadores e educandos, no ambiente escolar. Mesmo porque, a maioria dos colegas que atua, em Salvador, na rede privada – filiados e/ou representados pelo SINPRO – também atua na rede pública e desta trazem notícias que alimentam a crença de não haver significativa diferença entre uma e outra rede, no que diz respeito a estas relações.

A leitura, o estudo, o debate em torno do ECA ofereceu-me muito bons argumentos para a luta que já travava em prol do estabelecimento de relações escolares que tenham como pressuposto o respeito mútuo. Este respeito como premissa para uma ação de fato educativa. Surge o interesse de ver este documento legal saindo do papel em sala de aula. Talvez até como uma homenagem a todos que por ele lutaram e lutam.

Outra preocupação é motivo para buscar estudar o tema proposto. É o fato de que, de maneira geral, quem se dedica a estudos sobre ou a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente tem o olhar voltado para o adolescente. O adolescente que incomoda, atrapalha, ameaça. De como recuperá-lo, de como aplicar a ele o que determina o ECA ou, muito pior ainda, de como endurecer aquilo que preconiza o ECA. E a criança? Qual a preocupação explícita, com ela, como sujeito de direito, como dotada de voz própria? Parece que os trabalhos e as pesquisas não têm ido além da justa, legítima mas insuficiente preocupação com a análise das políticas públicas na área de atenção à saúde, seja questão da mortalidade infantil, seja ainda na questão da cobertura vacinal.

Convencida de que uma possibilidade real de êxito no enfrentamento do problema do adolescente em conflito com a lei é dar atenção, voz e respeito à criança, creio ser fundamental que a escola descubra o ECA e o incorpore ao seu dia a dia, visto que “[...] educar corretamente uma criança é mais fácil do que reeducá-la” (ARAPIRACA, 1988, p. 36).

## 1.2 O TEMA EM QUESTÃO

Para introduzir o tema proposto para esta dissertação – a criança como sujeito de direito, na definição do ECA, na escola – utilizo como minhas as palavras de Luiz Cavaliéri Bazílio e Sônia Kramer: “É verdade que tivemos conquistas significativas com o Estatuto da Criança e do Adolescente; mas essas conquistas chegaram às escolas, às creches, às pré-escolas?” (2003, p. 15). Apesar de eleger como sujeito de estudo a criança até 12 anos, não pretendo abarcar todo este universo apresentado pelos autores, mas concentrar a investigação na sala de aula da escola fundamental. Como objeto de nosso estudo estão, assim, as relações educador/educando, na escola fundamental, após a adoção do ECA.

Ainda mais, é oportuno acrescentar outra pergunta: “Por que, afinal de contas, depois de tanto tempo decorrida a promulgação desta lei, a prática social com relação à infância continua sendo marcada por violência, negligência e incompetência na esfera pública?” (BAZÍLIO, 2003, p. 29/30). A escola é uma das instâncias em que esta prática social se concretiza, tanto aquela da rede oficial, como a do sistema privado. É uma instituição que, dialeticamente, influencia e é influenciada pela sociedade em que está inserida, cujas características e modelos reproduz e até reforça.

Esta dissertação tem como objetivo oferecer subsídios que ajudem a eliminar as marcas que Bazílio identifica, fazendo com que se amplie o conjunto de educadores que delas se apercebam. O problema com o qual nos deparamos diz respeito à constatação de que as relações educador/educando, na escola fundamental, apesar dos 14 anos de vigência do ECA, continuam a ter como uma de suas marcas o desrespeito ao educando como sujeito de direito, manifesto em atitudes como, por exemplo, a imposição de conteúdos, a ignorância dos saberes infantis, a recusa em ouvir a criança, resultando em uma prática pedagógica que não constrói a cidadania.

Para que a prática escolar seja educacional, é importante, senão essencial, que o aluno seja também sujeito do processo, através de "Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando." (OLIVEIRA, 2003, p.10). Isto porque o que caracterizamos aqui como uma prática educacional é aquela que pode permitir “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se

alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1984, p.11) Para tanto, a efetiva incorporação dos princípios do ECA, especialmente aqueles apresentados nos artigos 15, 3º e 4º do documento, ao cotidiano das relações entre educadores e educandos na escola adquire enorme importância, e insistimos na incorporação visto que a informação tem sido disseminada através de variados programas. No entanto, trabalhamos com a hipótese de que as relações educador/educando, na escola fundamental, apesar de informações sobre o ECA, continuam sendo de matriz autoritária e de dominação, porque esta é uma matriz tão naturalizada que dela não se dão conta os sujeitos envolvidos.

Parte-se do princípio de que “Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade da ética.” (FREIRE, 2003, p. 15). Acreditando-se também que “[...] a melhor maneira de por ela [a ética] lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (FREIRE, 2003, p. 16). Testemunhar o rigor ético sem que o educador respeite o educando e este, por sua vez, retribua este respeito, parece não ser possível. Daí porque trabalhar com uma outra hipótese, a de que uma contribuição para estabelecer novas relações poderá ser a de explicitar as características autoritárias e alienantes das relações atuais, ao demonstrar o quanto de ideológico (não histórico, naturalizado) caracteriza as atuais relações, desvendando os mecanismos que dificultam ou mesmo impedem a adoção dos princípios preconizados pelo ECA, mesmo quando conhecidos.

Por outro lado, quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se que “[...] a lógica que se faz presente na elaboração desta nova lei é a da 'desjudicialização' das questões relativas à infância”. (BAZÍLIO, 2003, p. 24). Assim, na prática, é necessário que este documento esteja presente no ambiente escolar, instruindo e instrumentalizando toda a ação educativa. É importante olhar de forma crítica para as relações pessoais cotidianas na escola, mais ainda dentro da sala de aula. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado.” (FREIRE, 2003, p. 43). A negligência identificada pelo mestre Paulo Freire pode ser combatida utilizando o ECA como instrumento da sociedade como um todo e não apenas como aparato jurídico ou policial.

Diante deste panorama, o objetivo geral da pesquisa proposta é buscar explicitar as bases históricas, filosóficas e ideológicas que possam estar influenciando o processo de



incorporação do ECA às relações educador/educando no cotidiano da sala de aula, como instrumento de respeito à condição de sujeito de direito da criança, contribuindo para que esta incorporação se dê da forma mais produtiva possível. Desta forma, a expectativa é que se venha contribuir para o desenvolvimento e ampliação de uma nova cultura escolar, voltada para a cidadania infantil.

Para alcançar o objetivo, é importante estabelecer o percurso histórico da educação formal escolarizada, assim como compreender as bases filosóficas e ideológicas deste percurso e como elas repercutem no momento atual. Por outro lado, caberia buscar constatar como se desenrolam as relações cotidianas entre educadores e crianças, identificando se e como as crianças se percebem como sujeitos de direitos, tanto quanto identificando também se e como os educadores percebem estas mesmas crianças como tais. Não tendo sido possível a constatação neste trabalho, eis que isto se configura como uma perspectiva para futuro aprofundamento dos estudos aqui realizados.

Porque, pensar em cidadania para a criança implica em criar condições para que ela assim se considere, para que seus educadores assim a vejam, na crença de que “[...] a ambiência formal da formação de cidadania, que é a Escola, tem que transparecer pela probidade, competência e pelo exemplo de que ninguém deve negar-se a assumir compromisso.” (ARAPIRACA, 1988, p. 11). Há, então, também, a expectativa de ajudar a levantar o véu que garante a permanência da naturalização da submissão da criança ao adulto, do aluno ao professor, na proposta de uma nova relação.

Afinal de contas, “[...] quanto mais a educação autoritária e classista é expressão de um poder autoritário de uma sociedade classista, tanto mais ela procura apresentar-se como uma prática humanamente legítima, exercida em nome de leis legítimas e ‘para o bem de todos’.” (BRANDÃO, 1981, p. 96). Torna-se, pois, necessário buscar colaborar para que a pretensa legitimidade e este conceito do “bem de todos” sejam discutidos e revistos, oferecendo à comunidade pesquisada e a todos a oportunidade de discutir a questão, contribuindo com o desvelamento da questão, inclusive com maior divulgação do ECA, já que “A escola constitui, junto com a casa, um dos lugares centrais da socialização das pessoas. Um estudo de suas transformações, portanto, pode ser uma linha interpretativa para entender as mudanças na sociedade.” (FUNARI e ZARANKIN, 2005, p. 139) Esta possibilidade de entender pode ser mais uma contribuição deste trabalho.

Desta maneira, pode-se oferecer à criança a oportunidade de crescer como cidadã, garantindo-lhe “[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, [...] Reconhecendo que esses direitos decorrem da dignidade inerente à pessoa humana.”<sup>1</sup> (COMPARATO, 2001, p. 283) Desde seu nascimento, acrescento. Não mais a visão da criança como um ser que um dia, no futuro – quase sempre incerto – tornar-se-á cidadã, do adolescente que se torna, instantaneamente, a ameaça à sociedade como se dela parte não fizesse, não fosse também membro da “família humana”.

Não é mais concebível que, em pleno século XXI, com todo o avanço das concepções de educação, da psicologia e da compreensão dos direitos humanos, a escola ainda esteja preocupada em “[...] investir com o intuito de formar o bom homem que faria o progresso do País, [...]” (VALDEZ, 2005, p. 184), como preconizava Felisberto de Carvalho, em 1892.<sup>2</sup>

### 1.3 O DESENVOLVIMENTO DO TEMA

A dissertação apresenta no Capítulo 2 – Referencial Teórico-Metodológico – os caminhos que tenta utilizar: a base teórica em que se apóia, a proposta metodológica inicial e o que se tornou necessário mudar, a trajetória que o trabalho acabou por percorrer, visto que “O problema fundamental em relação aos direitos do homem [bem como da mulher e da criança], hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*.” (BOBBIO, 1992, p. 24), o que exige, não raro, esforço redobrado.

Já os três capítulos seguintes formam uma verdadeira trilogia pois, como “Não se pode entender o que as pessoas sentem e pensam sem saber como elas *vivem* e o que *fazem*.” (KONDER, 1992, p. 121), cabe compreender o que e como fazem as crianças e suas professoras, em um dos lugares onde elas vivem, ali onde se encontram – a escola.

Assim é que o Capítulo 3 – Das Crianças – inicia a construção da defesa da historicidade desta relação que se estabelece entre adultos e crianças, na sociedade, dirigindo o olhar para a relação entre a professora e a criança estudante na escola,

---

<sup>1</sup> Na tradução do autor, parte do Preâmbulo do Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos.

<sup>2</sup> O Primeiro Livro de Leitura foi usado em larga escala, nas escolas brasileiras, em sucessivas re-edições, de 1892 até, possivelmente, a década de 1940.

acreditando que “A consciência ética coletiva, [...] amplia-se e aprofunda-se com o evoluir da história.” (COMPARATO, 2001, p. 64), ou pelo menos pode assim ser. Neste capítulo, trata-se especificamente da questão da criança como sujeito de direito, ou seja, exercendo a sua cidadania plena, que “[...] é ter direitos civis, políticos e sociais.”<sup>3</sup> (PINSKY, 2003, p. 9) e de como e porque tem sido difícil reconhecer esta condição, quando “O conjunto dos direitos sociais acha-se hoje, em todo o mundo, severamente abalado pela hegemonia da chamada política neo-liberal, [...]” (COMPARATO, 2001, p. 63).

O Capítulo 4 – E a Escola? – segundo da trilogia da historicidade, traça um painel da gênese e da caracterização deste espaço, universo investigado, na perspectiva da cultura Ocidental em que nos inserimos. Como a escola é uma agência da sociedade, ela tanto reproduz suas idiossincrasias, como pode ser um espaço de tensão para superá-las. Como o trabalho trata, fundamentalmente de relações interpessoais que pressupõem respeito a direitos, “Deve-se recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem [e da mulher e da criança], particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade.” (BOBBIO, 1992, p. 24)

O seguinte, Capítulo 5 – a Professora – o Adulto de que Falamos – encerra a trilogia, ao tentar identificar um pouco das características da trajetória desta profissional, até o presente momento, na sua atuação nesta escola. A referência à professora, como se verá, deve-se ao movimento de feminização do magistério que, pelo menos até o presente momento, parece inexorável, por acompanhar as transformações que configuram o processo que leva à globalização. Esta “[...] é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista.” (SANTOS, 2001, p. 23), processo este que se esmerou em oferecer à mulher papel secundário, a ponto de provocar o nascimento do feminismo, criando até, como será mostrado, espaços de trabalho “adequados” para mulheres de família, como é o da escola.

---

<sup>3</sup> Pinsky lembra que os direitos civis – vida, liberdade, propriedade, igualdade perante a lei – junto com os políticos – participar dos destinos da sociedade – “não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho [e a não trabalhar, no caso da criança], ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila.” (PINSKY, 2003, p. 9)

Contraditoriamente, é à mulher que é delegada a incumbência de preparar as crianças para entrar no mundo adulto. Isto torna essencial, para o sistema, que ela esteja apta a evitar a análise “Porque a análise é o processo de inverter, de colocar tudo ao contrário. E depois desfazê-la politicamente.” (SANTOS, 2000, p. 9-10), ou seja, com a análise é possível desmontar a ideologia que garante a aceitação da globalização. A professora precisa, então, estar atenta, pois, “[...] para a grande maioria da humanidade a globalização está impondo como uma fábrica de perversidades.” (SANTOS, 2001, p. 19) e é importante que ela consiga levar as crianças com que convive a identificar esta situação.

No Capítulo 6 – Reflexões Finais – não temos, a rigor, uma conclusão. Ele apresenta uma reflexão que tenta continuar aquilo que, ao longo da experiência, das leituras e da própria redação do trabalho se foi afigurando como questões relevantes no que diz respeito à relação que se estabelece hoje, no Brasil, entre a professora e a criança, na sala de aula, estando o Estatuto da Criança e do Adolescente em vigor há 16 anos, visto que “[...] diante dos mesmos materiais atualmente existentes, tanto é possível continuar a fazer do planeta um inferno, conforme no Brasil estamos assistindo, como também é viável realizar o seu contrário.” (SANTOS, 2001, p. 14), e apostamos no contrário.

## CAPÍTULO 2

### REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

...caminhos largos para os horizontes fechados  
mas caminhos  
caminhos abertos por cima  
da impossibilidade dos braços.

Agostinho Neto

#### 2.1 A REFERÊNCIA TEÓRICA

A utilização do materialismo dialético, a partir de princípios de uma concepção marxista do mundo, como base epistemológica, parte da compreensão de que “O marxismo<sup>4</sup> toma conhecimento de realidades que escapam ao exame de consciência individualista [...] rejeita, deliberadamente, a acabada, imóvel e mútua subordinação dos elementos do homem e da sociedade; tão pouco admite a hipótese de uma harmonia espontânea.” (LEFEBVRE, 1974, p. 13). E é para tentar compreender a realidade mutante em que se situa uma relação interpessoal e social aparentemente imutável como a que este trabalho estuda, que ele se vale deste referencial.

Embora o instrumental materialista dialético tenha começado a ser elaborado, por Marx e Engels, em um contexto distinto – século XIX, Europa, avanço da primeira revolução industrial com o advento da classe operária como interlocutora social – em sua dimensão de início de processo, eles conseguem, visto que “[...] o marxismo surge como uma expressão da vida social, prática e real, no seu conjunto, no seu movimento histórico, [...]” (LEFEBVRE, 1974, p. 19-20), definir princípios que ainda são básicos para a percepção crítica do momento atual. Afinal de contas, toda a sua formulação estava relacionada àquela nova realidade social, cujas contradições capitalistas ainda agora se manifestam, mesmo que reformuladas.

E isso, seja quando eles resgatam a “[...] dialética como perspectiva para se compreender o real e para se construir conhecimento [...]”, (ANDERY e SÉRIO, 1988, p. 406) seja ao caracterizar o materialismo, asseverando que:

---

<sup>4</sup> “Se aceitarmos esta formulação ampla do ‘marxismo’ como concepção do mundo e como expressão da época moderna com todos os seus problemas, é claro que o marxismo não se reduz à obra de Karl Marx, que não devemos representá-lo como o ‘pensamento de Marx’ ou a ‘filosofia de Marx’. Na realidade, e segundo o próprio Marx, a elaboração racional (científica) dos dados da experiência e do pensamento modernos principia muito antes dele.” (LEFEBVRE, 1974, p. 20)

[...] a base da sociedade, da sua formação, das suas instituições e regras de funcionamento, das suas idéias, dos seus valores são as condições materiais. É a partir delas que se constrói a sociedade, e é a compreensão destas condições que permite a compreensão de tudo o mais, bem como a possibilidade de sua transformação. (ANDERY e SÉRIO, 1988, p. 409)

Morto em 1883, “O que há de surpreendente [no pensamento de Marx] é que tenha se mantido em muitos pontos importantes.” (WEFFORT, 1989, p. 247). Como uma amostra de que esta dialética materialista pode constituir-se em instrumento eficiente na compreensão do processo histórico, ela já permitia a Marx, em 1852, ao cumprimentar um amigo pelo nascimento do filho, fazer a interessante projeção abaixo, baseada no que se vivia na Europa:

Magnífico momento para vir ao mundo! Quando se possa ir em sete dias de Londres a Calcutá, tu e eu já estaremos decapitados ou dando urtigas. A Austrália, a Califórnia e o Oceano Pacífico! Os novos cidadãos do universo não conseguirão compreender quão pequeno era o nosso mundo. (WEFFORT, 1989, p. 227)

Quando Marx garante: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.” (1983, p. 24), oferece uma importante referência para estudar as relações que se estabelecem em um espaço como a escola, nas quais a submissão infantil é vista como esperada e desejada. Para compreender este universo onde, de maneira bem marcante, acontecem, queiramos ou não, as transformações que caracterizam o caminhar histórico, ouvimos, mais uma vez, Karl Marx:

[...] é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências. (MARX, 1983, p. 25)

Considerando que na escola estão, juntas e imbricadas, todas estas formas que o filósofo define como ideológicas; considerando ainda que “[...] a marca da experiência social é oferecer-se como uma explicação da aparência das coisas como se esta fosse a

essência das próprias coisas.” (CHAUI, 2002, p. 416), são produzidas, no espaço escolar, imagens e idéias que representariam a realidade quando, de fato, formam “[...] a inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado” (CHAUI, 2002, p. 416), embora a repetição tenha levado à percepção delas como naturais. É um processo de alienação que “[...] não é teórica e ideal, ou seja, não se verifica apenas no plano das idéias e dos sentimentos; ela é também, e principalmente, prática, aparecendo em todos os domínios da vida prática.” (LEFEBVRE, 1974, p. 47). Para compreender este processo, a História das Mentalidades é de grande valia, pois “[...] tende a inscrever a tensão entre a conservação e a mudança nas fronteiras dos diversos imaginários sociais; [...]” (ARAUJO, 2006, p. 1) e torna possível avaliar o quanto é lenta a transformação no cotidiano, o quanto é difícil identificar “[...] o que de mais fundo persiste e dá sentido à vida material das sociedades, ou seja, as idéias que os indivíduos formam das suas condições de existência [...]” (ARAUJO, 2006, p. 1), o que é dialeticamente modificado pelas novas condições históricas.

Por isso, compreendendo que “[...] os desafios enfrentados por Marx continuam sendo os do nosso tempo, tanto nas sociedades atrasadas como nas mais modernas.” (WEFFORT, 1989, p. 247), buscamos entender a forma de constituição da ideologia, vista aqui como “[...] um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, [...]” (CHAUI, 2001, p. 7), produzida pelos dominantes – no nosso caso os adultos professores, donos da verdade, do saber, do conhecimento, aliados dos pais – para manter o sistema de dominação sob controle, o que seria, para eles, a expressão da última consequência desejável.

“A ideologia é a lógica da dominação social e política.” (CHAUI, 2002, p. 418). E, assim, “[...] tem um a função prática historicamente necessária.” (KONDER, 1992, p. 33). Daí que

As “falsas representações” são, nas sociedades classistas, mantidas pelas classes dominantes, na medida em que ajudam a preservar os privilégios dos detentores do poder, impedindo os dominados de se organizar conscientemente em torno de um processo realista de revolucionamento da sociedade. (KONDER, 1992, p. 33).

E a escola é um espaço político por excelência, onde a ideologia precisa ser desmascarada, porque “[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da

verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (FREIRE, 2003, p. 125).

É partindo desta base conceitual que se vai incorporando, na medida das necessidades, novas categorias, revendo e reformulando (dialeticamente, considerando as condições materiais e sociais) paradigmas que dêem conta da complexidade em que estamos, hoje, mergulhados, “[...] em um fecundo repensar da própria teoria marxista aplicada à história que tem, aliás, inspirado numerosas pesquisas na historiografia contemporânea em escala mundial.” (VAINFAS, 1997, p. 443). Nesta complexidade há uma multiplicidade de conflitos, paralelos e/ou simultâneos, inter-relacionados e interdependentes, sempre assimétricos, conflitos que se cruzam e se influenciam mutuamente e produzem impasses os mais diversos. São questões de gênero, etnia, classe, opção sexual, nacionalidade, religião, geração. Para dar conta de tantas questões, não seria suficiente “Um conhecimento apenas positivo [na medida em que] constrói exclusivamente um instrumental conceitual afirmativo, avesso por vocação ao embate crítico e à reformulação constante.” (DEMO, 1981, p. 142)

No presente trabalho, o conflito de geração tem importância. Sem excluir os demais conflitos ali imbricados. A situação que observamos é peculiar, seja pelos atores, seja pelo palco. Por isso, “[...] combinar abordagens distintas talvez seja o ideal, resguardadas as diferenças e até a oposição de paradigmas.” (VAINFAS, 1997, p. 449)

O olhar sobre a Práxis Escolar e/ou Educacional utilizará como referencial teórico a Pedagogia Crítica e a pedagogia brasileira progressista, com ênfase no pensamento de Paulo Freire, por sua relevância e atualidade.

## 2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Acreditando ser o Estatuto da Criança e do Adolescente auxiliar importante na construção de um novo patamar de relação de adultos com as crianças neste país; identificando a sala de aula como espaço privilegiado para que mudanças positivas aconteçam; compreendendo a relevância da relação que se estabelece entre educador e educando na educação formal, até pelas novas configurações do espaço familiar e doméstico, buscamos desenvolver a presente pesquisa.



Para apresentar os caminhos e descaminhos metodológicos cruzados para a construção do trabalho apresentado, vale re-afirmar que o objeto desta pesquisa, a relação professora-criança, aflora das variadas experiências que a pesquisadora foi tendo à medida em que mergulhava no estudo e na apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente nos mais diversos espaços, inclusive o escolar.

Há, portanto, uma práxis que impulsiona a investigação e a busca da compreensão do porquê de se darem estas relações tal como é ainda o mais comum, inclusive e talvez principalmente entre adultos bem intencionados e dispostos a acertar sem, no entanto, encontrar o caminho que acreditam, contudo, estar trilhando.

### **2. 2.1. Um Pouco de Experiência**

Apesar de ter trabalhado em sala de aula de séries iniciais por muito pouco tempo, meu contato e minha convivência com crianças escolares foi sempre freqüente e intenso, desde os tempos do Curso Normal, por conta de cursos de reforço individual dados a crianças que tivessem problema de acompanhar, em sala de aula, programas de comunicação e humanas. Muitas foram as ocasiões em que tive conversas longas com familiares e professoras, diante de atitudes de evidente desrespeito a crianças que eu estava acompanhando.

Porém, tratando da relação que o adulto estabelece com a criança especificamente em sala de aula e após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a título de ilustração, um breve relato de três momentos<sup>5</sup> em que estive reunida com professores das séries iniciais de escolas da rede pública, realizando uma Oficina que tem como objetivo apresentar o ECA, sua gênese, caracterização, conteúdo em linhas gerais, alguns artigos considerados chave; provocar o debate sobre sua efetividade e necessidade, sua condição de instrumento provocador de um novo paradigma.

Consideremos a utilização de praticamente o mesmo material didático, para desenvolver o mesmo tipo de trabalho por um tempo também idêntico. As experiências a seguir relatadas, de resultados bem distintos entre si, mostram o interesse e o desinteresse, a disposição e a resistência. São três momentos que indicam o quanto ainda é preciso insistir. Mas, mais ainda, indicam que esta insistência não é vã. Mesmo

---

<sup>5</sup> Como são três experiências vividas sem relação direta com o Mestrado ou a Dissertação, serão apresentadas sem identificação, visto não ter autorização para tal.

que ainda haja muita resistência a superar, desinteresse a reverter, o interesse pelo assunto, a disposição de mudar apontam para a possibilidade real de avanço na construção de uma nova cultura.

#### 2.2.1.1 Uma tarde pragmática

Durante uma tarde que ameaçou continuar noite a dentro, em 2003, a convite de um programa de capacitação do ISP/ UFBA, encontrei-me com professores de escolas da rede pública municipal que participavam do referido programa. Foi um momento de grande riqueza, com uma receptividade excelente. O interesse em conhecer o ECA e a disposição de aceitá-lo, no entanto, não conseguiam superar o apego ao paradigma tradicional e, apesar de toda boa vontade, do carinho pelas crianças, ficou bem claro ser ainda muito difícil vê-las como sujeitos com direitos. Uma preocupação era evidente e permeava todas as falas: a definição clara da responsabilidade do professor diante do ECA – mais do que a do adulto diante da criança, em termos gerais. Em jogo, fundamentalmente, como atuar para garantir a disciplina e o desempenho escolar da criança – aluna.

#### 2.2.1.2 Uma manhã preocupante

Vamos agora a uma manhã de sábado, passada em uma escola da rede municipal de Salvador, final de 2004, a convite de um amigo professor e por interesse da diretora do estabelecimento. Professores de 1ª a 8ª séries de primeiro grau reunidos, um certo clima de enfado. Alertada para a provável resistência, havia preparado uma apresentação mais leve e rápida, na qual pensei que uma palmatória poderia ser vista como o símbolo do antigo, já superado. Quanta ingenuidade! Mais de um dos presentes lamentou profundamente que ela não fosse mais usada, apesar de termos – meu amigo e eu – tentado provocar, sem êxito, alguma reflexão em torno da violência, dentro e fora da escola.

O primeiro professor a falar fez o conhecido discurso da necessidade de que a criança conheça seus deveres, afirmando categoricamente sua convicção de ser o ECA um instrumento que facilita o desrespeito aos mais velhos, à lei, à ordem, enfim, a porta escancarada para a delinquência. Retirou-se. Outras falas se sucederam, com destaque para a professora, madura, que afirmou serem dois os problemas da educação hoje: o construtivismo, que impede mandar decorar a lição, e o ECA, que proíbe bater no aluno.

Desnecessário registrar que não houve debate, todos ansiosos para se retirar, que ficou uma enorme sensação de que o problema da escola é a existência de crianças...

### 2.2.1.3 Uma noite promissora

Porém, as crianças ainda podem ter esperança. Sou convidada a fazer trabalho semelhante em um campus avançado da UNEB, com o Curso de capacitação de professores com a antiga formação de professoras primárias oriundas do curso normal ou magistério. A turma era formada principalmente por senhoras, longos anos de luta em condições precárias, escolinhas em cidades do interior. Foi muito emocionante! Ávidas, todas, pelas informações, desde as históricas, jurídicas, teóricas, até as questões práticas do cotidiano da sala de aula, da escola e do seu entorno, sua inserção na comunidade. Dificuldade de percepção, em alguns casos, mas uma disponibilidade para o novo, para tentar, para superar obstáculos e preconceitos arraigados. Tão diferente da reação dos mais jovens que provoca a tentação de perguntar se e quanto vale, em educação, a experiência dos mais velhos, dos ancestrais.

### 2.2.2. A Discussão Metodológica

Apesar da vivência, era proposta inicial, por muito tempo sustentada, a de efetivar uma pesquisa sistematizada no universo constituído por crianças da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, respeitando a caracterização de criança no artigo 2º do ECA: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos incompletos” (BRASIL, 2002, p. 22), e educadoras/es que atuam com estas crianças.

Seria o universo das salas de aula de escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, na cidade do Salvador, no momento atual, visto que, “[...] nas séries iniciais do primeiro grau, as escolas e as relações internas e externas de seus integrantes continuam marcadas e perpassadas por relações políticas e sociais patrimonialistas, que também caracterizam, em larga medida, as relações vigentes em nossa sociedade.” (GANDINI, 2005, p. 219)

Na medida em que, no que diz respeito aos tipos de pesquisa que podem ser utilizados, “Autoridades no assunto diferem em suas classificações [...]” (GRESSLER, 2003, p. 49), a opção foi por considerar a classificação adotada por Pedro Demo, cuja

visão teórica coaduna-se com a que foi adotada neste trabalho e que, segundo Gressler (2003, p. 49), “[...] aponta quatro linhas básicas de pesquisa [...]”.

a) pesquisa teórica, aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência; b) pesquisa metodológica, que trata dos instrumentos para captação e manipulação da realidade física e social; c) pesquisa empírica, modalidade voltada para a experimentação e observação dos fenômenos; é aquela que manipula dados e fatos concretos; d) pesquisa prática, que testa, na prática, as idéias e posições teóricas. (GRESSLER, 2003, p. 49).

Dentre estas linhas, escolheu-se propor, para um primeiro momento, uma pesquisa de natureza teórica, dentro da perspectiva apresentada, seguida, então, de uma segunda, qual seja, uma pesquisa empírica, desenvolvida no universo cujos dados e fatos concretos buscava-se observar. Concebeu-se, assim, inicialmente, os dois momentos, ainda sem muita clareza do peso que cada um deles teria. Acreditava-se que a etapa da pesquisa metodológica já havia sido cumprida antecipadamente, nas disciplinas cursadas como preparação, bem como não se considerou caber no limite desta dissertação uma pesquisa prática, nos moldes propostos por Pedro Demo.

Para dar conta da pesquisa teórica, com a qual buscavam-se subsídios para a compreensão das características do universo pesquisado, o trabalho foi iniciado com uma revisão bibliográfica, que parte da pesquisa histórica, “[...] verificando evidências e delineando conclusões.” (GRESSLER, 2003, p. 50). O pressuposto é de que a história “Contribui para o conhecimento do presente à luz dos acontecimentos passados.” (GRESSLER, 2003, p. 50). Tal contribuição configurar-se-ia como fundamental para subsidiar a observação do cotidiano em uma sala de aula e a leitura das declarações dadas em entrevistas por educadores e educandos. De igual modo, subsidia a reflexão que se buscava fazer, seja sobre as experiências vividas anteriormente, seja sobre os trâmites que terminaram por inviabilizar a pesquisa empírica de início definida.

No entanto, é sempre presente a necessidade de evitar a tentação de acreditar nos dados historiográficos como absolutos, mais ainda de crer estar, com eles, construindo A Verdade. “O que dá inteligibilidade ao texto histórico são as perguntas que o orientam.” (NUNES, 1992, p. 158) As perguntas são formuladas por cada leitor, a partir de seus interesses e, diante do texto, “a interpretação, por não ser unívoca, explode a

rigidez dos códigos disciplinares e a separação entre o racional e o imaginário.” (NUNES, 1992, p. 158).

Também por tais circunstâncias, o resgate histórico não é suficiente e, assim, torna-se necessária a abordagem multidisciplinar “[...] para evitar padrões de explicação unilineares.” (FONTES, 1997, p. 370). Nesta multidisciplinaridade, buscamos cruzar, neste estudo exploratório, as informações históricas com aquelas colhidas na antropologia, na sociologia, e na psicologia, em princípio, visto que estamos investigando um fenômeno cultural. O resgate histórico demonstrou a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre a filosofia, para tornar possível caracterizar o fenômeno ideológico que se evidencia neste resgate.

Na revisão bibliográfica, também estão incluídos os fundamentos do pensamento pedagógico crítico e do progressista brasileiro, com especial atenção à obra de Paulo Freire por sua relevância dentro desta linha de pensamento que identificamos como adequada à escola brasileira hoje.

Além das fontes secundárias<sup>6</sup>, também faziam parte da proposta original a verificação dos documentos e da legislação pertinente que se constituiriam no suporte teórico-legislador para as ações da escola pesquisada. Com relação a fontes, convém registrar Hilsdorf (2001) que, ao discutir fontes primárias, lembra que elas nos chegam tendo sido “[...] alvo de uma seleção prévia, [...]” (p. 141) fato que a leva a propor uma reflexão sobre “[...] aspectos que dizem respeito aos limites dessa documentação e envolvem a concepção de documento como um discurso sobre a realidade produzido num certo contexto.” (p. 141).

É preciso estar atento, portanto, à historicidade da própria fonte, seja ela primária ou secundária, histórica ou não, bem como ao fato de que ela será sempre resultado de um registro parcial e produzido a partir de um determinado olhar. Sem esquecer também que as propostas e intenções – de revelar ou ocultar – acabam por fugir ao controle de quem dela se utilize.

Toda a pesquisa teórica foi dirigida, de fato, com foco nos três segmentos fundamentais que configuram a relação estudada: a criança, a escola como instituição e

---

<sup>6</sup> Segundo Gressler (2003, p. 52), “A fonte secundária é aquela que não tem uma relação direta com o acontecimento registrado, senão por meio de algum elemento intermediário, como quando os eventos foram observados e reportados por outras pessoas e não diretamente pelo investigador.”

o educador. Na verdade, a educadora, o que nos leva, necessariamente a uma rápida incursão nos meandros das questões de gênero na sala de aula infantil.

Isto porque é rara a presença de homens educadores no ensino fundamental, na contemporaneidade, em nosso país, já que aqui, segundo pesquisa realizada, “[...] o magistério primário é setor monopolizado pelas mulheres desde a primeira República: em 1917, dos 633 professores da cidade de São Paulo, 554 eram mulheres (aproximadamente 87%).” (PESSANHA, 1997, p. 76). Considere-se, ainda segundo dados pesquisados em São Paulo, que, na década de 50 do século passado,

[...] as mulheres, na grande maioria, 87.1%, atuavam no ensino primário fundamental comum. [no entanto,] em 1961, se 93,3% dos professores eram mulheres, só 32,6% delas chegavam a ser diretora de grupo /escolar, 5,9% eram inspetoras escolares e uma parcela ínfima, 2,2%, delegadas de ensino. (PESSANHA, 1997, p. 86-87).

E o destaque desta contemporaneidade vale ainda porque, seja no resgate da história da educação formal, seja na literatura de ficção até o século XIX, talvez mesmo início do século XX, encontramos a pessoa do mestre, do preceptor, que poderia recuar mesmo ao escravo ateniense, ou seja, o homem exercendo a função de conduzir a educação, inclusive com o mesmo prestígio do padre ou do juiz, na comunidade. No entanto, possivelmente como mais um efeito cumulativo da Revolução Industrial, acontecerá uma substituição gradual, mas, até hoje, inexorável, do homem pela mulher, com uma correspondente perda de prestígio social e queda na remuneração.

Não se tem notícia desta ‘feminização’, dentro e fora do Brasil, antes que o modo de produção capitalista se consolidasse. Não há registro de mulheres professoras, nem na Antiguidade, nem na Idade Média, pelo contrário, este era um terreno ‘dos homens’, como de resto, toda a construção e divulgação do ‘saber legítimo’. (PESSANHA, 1997, p. 96).

No Brasil, no século XIX, desenvolveu-se uma nova e revolucionária proposta, a de instruir meninas, até então quase sempre “[...] doutrinadas nas capelas e igrejas [...]” (TORRES e SANTOS, 2001, p. 130), apenas para o lar, acontecendo, deste modo, que, como era o desejado então, quando adultas, “[...] muitas não sabendo ler nem escrever, acabavam se tornando desprovidas de expressão e autonomia.” (TORRES e SANTOS, 2001, p. 130). Para atender a essa nova proposta, surge a necessidade de serem formadas mestras que pudessem “proporcionar instrução ao sexo feminino.” (TORRES e SANTOS, 2001, p. 133). Diga-se de passagem com formação muito mais superficial

que a do mestre. Seria impensável, àquela época, uma classe mista, inclusive pela certeza da diferença da inteligência entre meninos e meninas, estas muito mais lentas para o aprendizado, segundo a visão do momento.

“Nas últimas décadas do século XIX é admitida a co-educação para alunos de idade inferior a 10 anos, dando-se preferência à mulher para ensinar em tais classes.” (TORRES e SANTOS, 2001, p. 134). Apesar da predominância da presença católica no sistema escolar brasileiro, esta nova perspectiva vai se consolidando depois da chegada, ao Brasil, em 1871, do ensino de matriz protestante, com suas classes mistas em todas as séries, e uma visão menos estreita da posição social da mulher.

É neste plano que “O Magistério, sempre entendido como uma extensão das atividades maternas, passou nesse momento a ser encarado como a única opção essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão feminina plenamente aceita pela sociedade.”<sup>7</sup> (TORRES e SANTOS, 2001, p. 136). Quanto mais sólida aparecia para todos a percepção desta relação mestra/mãe, mais se evitava a presença masculina nas salas de aula infantis.

Estavam escancaradas as portas para a perda de prestígio social e a depreciação salarial que caracterizará, cada ano mais, a profissão da professora das séries iniciais. “A professora primária será identificada como boa, dedicada, gentil e esvaziada do seu sentido profissional. [...] vista como um apêndice da família, como a tia, e o seu trabalho identificado como o papel feminino e não como trabalho.” (TORRES e SANTOS, 2001, p. 136).

Percebe-se, nesta trajetória, que a atenção a mulheres e a crianças pequenas está concebida em um mesmo plano – secundário. E é com esta profissional e com esta criança que se busca dialogar. Até porque seria possível, mesmo que temerário, aventar a hipótese de um reforço do poder desta mulher – sem reconhecimento, prestígio e poder – sobre a criança que lhe é submissa.

O objetivo da pesquisa é estabelecer a historicidade das relações educadora/educando, para superar sua característica de “naturalidade”. Para tanto, “[...] o padrão de explicação tende a ser pluricausal, configurando explicações multivariadas. Assim, menos do que um modelo esquemático voltado para um único grupo de

---

<sup>7</sup> Eu terminei o Curso Normal em 1966 e tive entre minhas colegas, duas que, de fato, queriam ter outra profissão, mas faziam o Normal por imposição dos pais, que não admitiam outra possibilidade.

fenômenos, trata-se de trabalhar com múltiplos modelos, sistematicamente integrados.” (FONTES, 1997, p. 370).

Com este material, busca-se construir um modelo<sup>8</sup> para “[...] dar conta do maior número possível de variáveis, de forma sistemática, explicitando (listando e analisando) seus diferentes componentes, estabelecendo os parâmetros do sistema, os estados do sistema e sua trajetória.”(FONTES, 1997, p. 370).

Para conhecer, de forma sistematizada, o universo proposto, como opção para verificar o quadro teórico de referência montado, a proposta era que fosse usada a observação direta da pesquisadora concomitante com entrevistas feitas com os atores do universo investigado (crianças e professores). Guiava esta proposta a aceitação do pressuposto de que, “[...] nas séries iniciais do primeiro grau, as escolas e as relações internas e externas de seus integrantes continuam marcadas e perpassadas por relações políticas e sociais patrimonialistas, que também caracterizam, em larga medida, as relações vigentes em nossa sociedade.” (VALDEZ, 2005, p. 219)

Embora o objetivo do trabalho seja o que Lori Gressler caracteriza como “[...] investigar problemas e suas possíveis soluções, visando resolvê-los com a direta e imediata aplicação de seus resultados [...]” (GRESSLER, 2003, p. 63), não seria adequado classifica-lo como uma pesquisa-ação, desde quando lhe faltava, desde sua concepção, um componente intrínseco a esta metodologia, qual seja a efetiva inserção da pesquisadora no universo pesquisado.

A observação deveria se desenvolver durante duas unidades letivas. Assim, haveria um tempo mínimo para que a pesquisadora se integrasse ao dia a dia das salas acompanhadas, podendo obter resultados mais próximos do real, seja na observação direta, no acompanhamento de atividades as mais diversificadas, seja na comparação entre as respostas obtidas nas entrevistas e os acontecimentos cotidianos. Este acompanhamento também possibilitaria a observação da avaliação de aprendizagem realizada, tanto na forma e conteúdo dos instrumentos utilizados, como na forma e conteúdo de sua aplicação, ou seja, na relação que educadores e educando estabelecem entre si e com os instrumentos e seus resultados.

---

<sup>8</sup> A palavra Modelo aqui usada como Marx usa a palavra Conceito, no sentido de método científico, ou seja, “instrumento de trabalho que, orientando teoricamente, é capaz de estabelecer homologias (construindo isomorfias) entre dados que, à primeira vista, são díspares, fazendo ressaltar o sistema que os ordena.” (FONTES, 1997, p. 355/356). Para Marx, é possível “estabelecer modalidades explicativas (...) a identificação dos níveis determinantes na articulação das diversas instâncias sociais.” (FONTES, 1997, p. 361)



Outro aspecto que se pretendia observar seria o próprio espaço físico e seus equipamentos, visto que “[...] há de fato uma cultura material na escola que se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (e através desses) objetos [...]” (ABREU JÚNIOR, 2005, p. 146) fazendo com que esta observação possa contribuir para compreender este que “É também um mundo de pessoas e um tecido de relações interpessoais.” ((FERNANDES, 2005, p. 24) Afinal de contas, se a escola funciona em

[...] edifício construído especificamente para o exercício da função docente, a sua configuração permite-nos ler a arquitetura pedagógica de que se reclama. Desse modo, ela consente a descoberta das regras de apropriação do espaço, assim como as legitimações teóricas e técnicas que pretendem justifica-lo. [ainda mais] dispõe de um conjunto de instrumentos qualificadores, traduzido em mobiliários condicionantes das aprendizagens e em utensílios que denunciam um recorte espacial das práticas de ensino/aprendizagem. (FERNANDES, 2005, p. 21)

No decorrer do trabalho, os instrumentos e as atividades inicialmente pensadas foram modificadas, novas revisões mostraram-se necessárias, para que o objetivo final fosse alcançado. A realidade levou-nos, como se verá, tanto a reformular este que seria o segundo momento, como a aprofundar aquele primeiro momento preconizado por Pedro Demo, o da pesquisa teórica. Porque, ao finalizar a pesquisa, o que se busca é “[...] a subsequente construção de uma explicação que incorpore tendências históricas e sirva como ferramenta para a interpretação de seus resultados.”(FONTES, 1997, p. 371). E o desenvolvimento da pesquisa teórica foi, pouco a pouco, demonstrando o quanto era significativa para esta construção.

### **2.2.3. A Experiência da Pesquisa**

Apesar das experiências já vividas, continuava a disposição de desenvolver a pesquisa sistemática e, para tanto, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Salvador foi procurada.

Quando nos referimos à modificação do momento da pesquisa empírica, é preciso registrar que isto se deu por dois motivos. O primeiro diz respeito à própria constatação da importância do aprofundamento da pesquisa teórica. O segundo foi a dificuldade

com que nos deparamos quando tentamos ir a campo, dificuldade esta, aliás, que reforçou a necessidade de um aprofundamento teórico que oferecesse condição de compreendê-la.

Na SMEC, não encontramos empecilho, quando perguntamos como deveria proceder para solicitar permissão para observar uma escola da sua rede, como parte do meu projeto de dissertação. Conforme orientação recebida, providenciei o ofício adequado (APÊNDICE A), dirigido à Sra. Secretária, Professora Olívia Santana, acompanhado de resumo do projeto de dissertação (APÊNDICE B), e dei entrada no mesmo através de professor Normando Batista, Assessor da Secretária, o qual assegurou não apenas seu interesse pessoal como o da Secretária diante do objeto da pesquisa.

Não demorou muito e o dito interesse ficou demonstrado, quando fui contatada pelo departamento competente, para que eu indicasse a escola de minha preferência, sem estabelecer qualquer restrição. Já que também não queria alguma escola que fosse especial, optei pelo critério geográfico e da comodidade, buscando uma escola mais próxima de casa.

Escolhi uma escola, que não conhecia, mas cujo endereço correspondia ao critério adotado, facilitando a observação. Descobri que ela está instalada nas dependências de uma escola da rede privada, o que, de resto, é comum na cidade. Telefonei, marquei dia e hora com a diretora e fui acolhida com muita atenção, apesar da variada e permanente demanda que a cercava. Ofereci a ela cópia do resumo do projeto, para que ela soubesse o objeto da pesquisa. Ela, depois de atender algumas outras pessoas, deu uma lida geral e voltou a me atender. Disse que, de fato, se eu realmente quisesse observar na escola dela, ela aceitava. Porém, não sabia se seria bom **para mim**. Isso porque, alegou, quase como se, só então tivesse lembrado, naquele momento, a escola recebia estagiárias do ICEIA, além de observadores de uma faculdade privada, de forma que haveria momentos em que, na sala de aula, além da “pró”, estariam a estagiária, sua própria professora e mais o observador da outra faculdade, o que dificultaria, como frisou, meu trabalho.

Agradei o interesse, concordei com a avaliação de dificuldade, e voltei a entrar em contato com a Secretária. As demandas, naquele momento, eram muitas e variadas; não valia à pena, em meio ao tumulto reinante, conversar, seja sobre a sutil mudança de comportamento após a leitura do resumo, seja sobre a circunstância de que a preocupação dizia respeito a mim e não às crianças.

A Secretaria de Educação apresentou-me, em seguida, a possibilidade de observar uma outra escola, no mesmo bairro, esta funcionando em instalações autônomas. Após conseguir contatar a diretora, marquei com ela um encontro. Tivemos uma longa conversa, promissora, tudo indicava. A diretora aproveitou (“já que você trabalha com essa coisa de direito de criança”) para expressar uma série de queixas, inclusive no sentido de que, com tantas atribuições, não era justo que ainda pesasse sobre seus ombros a responsabilidade de cuidar de crianças que estivessem faltando aula ou com algum problema familiar. No entanto, apresentava bastante disposição: perguntou quantas turmas eu queria acompanhar, se nos dois turnos, se interessava também a pré-escola, enfim, portas abertas.

Acertamos que eu retornaria na 6ª feira seguinte, quando o corpo docente estaria reunido em Atividades de Planejamento regular e eu poderia ser apresentada a todas as professoras, discutindo com elas a minha proposta e definindo a minha presença na escola.

Falei ainda sobre o meu interesse em analisar os documentos regimentais da escola, os quais, assegurou-me, estavam à minha disposição, podendo consultá-los até mesmo antes da reunião com as professoras e mesmo que ela não se encontrasse lá.

Uma vez todas as questões acertadas, os passos seguintes combinados, deixei a cópia do resumo com ela e fui embora.

A partir de então, a maior dificuldade foi conseguir voltar a falar com a diretora. As reuniões fora da escola pareciam tomar todo o seu tempo. Houve, inclusive, um encontro agendado anteriormente e ao qual ela não compareceu. Por várias vezes tentei ter acesso aos documentos, deparei-me com a situação inusitada: a diretora não estava, e a secretária não tinha a chave do armário...

No dia marcado, chego para o meu encontro com as professoras. A diretora não aparece. A certa altura, a secretária me pergunta se quero ir conversar com as professoras mesmo assim. Não considerei correto, já que havia uma definição anterior de ser apresentada pela diretora e não seria produtivo que eu passasse por cima da autoridade dela, apresentando-me sem a sua chancela. A nova atividade de planejamento só aconteceria 15 dias depois. Sem conseguir contato, depois de ter ficado por duas vezes esperando pela diretora por toda a manhã, convenci-me da impossibilidade de desenvolver minha observação.

Some-se às duas tentativas o contato mantido com uma grande escola da rede privada. Num primeiro momento, ao comentário de que estava tão difícil obter um retorno das escolas, a disponibilização do espaço da escola para que ali se desenvolvesse, caso houvesse interesse, a observação. Uma vez que resolvi aceitar a oferta e voltei ao estabelecimento, já encontrei outra disposição, diante da possibilidade da identificação da escola.

### 2.3 DA UTILIDADE E DA UTILIZAÇÃO DO REFERENCIAL ESCOLHIDO

A decisão tornou-se definitiva. Aprofundar a revisão bibliográfica e trabalhar, com maior atenção a questão da ideologia, para fazer frente ao desafio que a maratona havia oferecido: o de explicar que pessoas adultas, especialmente mulheres com formação específica para o desenvolvimento de trabalho com crianças, possam ser, a um só tempo, tão amorosas e dedicadas a elas como incapazes de as conceber como cidadãs, pessoas portadoras de direitos, sujeitos do ECA.

## CAPÍTULO 3

### DAS CRIANÇAS

Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos.<sup>9</sup>

#### 3.1 CRIANÇAS COM DIREITOS: UMA NOVIDADE

Ainda é a pergunta mais freqüente em qualquer trabalho que tenha por objeto o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, onde se discuta a criança como sujeito de direitos: E os deveres? Não é por acaso que na "[...] relação tormentosa entre a criança e a sociedade [entre as] estatísticas alarmantes acerca das precariedades que assolam os universos infantis [está o] fato de que as representações da infância muitas vezes voltam-se contra ela e, raramente, atuam a seu favor." (FREITAS, 2001, p. 253). Revolvendo-se nesta tormenta, representações e ações produzidas por adultos raramente discutidas e muitas vezes impostas às crianças, que nada mais têm a fazer que aceitá-las como realidade.

A questão dos Direitos Humanos tal como hoje a compreendemos é contemporânea. Vai começando a tomar corpo com “[...] o desenvolvimento de uma consciência histórica da desigualdade.” (MONDAINI, 2003, p. 116). Isto implicará em, finalmente, compreender-se que “A diferenciação natural existente entre os homens não implica a existência da desigualdade natural entre eles.” (MONDAINI, 2003, p. 116). Porém, uma sistematização da idéia vai surgir a partir das revoluções burguesas, notadamente com a Declaração da Independência dos Estados Unidos de 1776 – reafirmando que “[...] os governos foram fundados para o estabelecimento da felicidade comum.” (KARNAL, 2003, p. 141) – e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, na França, mesmo que consideremos, habitualmente, a Magna Carta inglesa de 1215<sup>10</sup> como um primeiro documento neste sentido.

O fato é que “[...] os processos revolucionários burgueses [funcionaram como] um cadinho de revoluções, uma brotando das vísceras da outra, com múltiplas referências ideológicas formadoras de uma dinâmica batalha também cultural.”

---

<sup>9</sup> Fala do “[...] El Discreto, de Balthazar Gratin, um tratado sobre educação de 1646 [...]” (ARIÈS, 1981, p. 162).

<sup>10</sup> O documento aparece como manifestação de rebeldia da nobreza e do clero diante da tentativa real de reconcentrar poderes. (COMPARATO, 2001)

(MONDAINI, 2003, p. 127). Dentre estas referências, aquelas que dizem respeito ao cidadão que já quer ser também cidadão. Tratamos, então, de “[...] uma construção histórica específica da civilização ocidental.” (KARNAL, 2003, p. 136), questão que se configura em um mundo que se pretende assentado “[...] no trinômio universalidade/ individualidade/ autonomia, [...]” (MONDAINI, 2003, p. 115), com todas as implicações que isto suscita, inclusive para a ótica pela qual se enxerga a criança.

Seria preciso, no entanto, que após sucessivos eventos de desrespeito a direitos de homens, mulheres e crianças, mundo a fora, inclusive nos próprios Estados Unidos e na França, vivesse a humanidade o horror da Segunda Grande Guerra, já então com a ampla repercussão promovida pelo avanço dos meios de comunicação de massa, para que se pensasse em construir, em 1948, na ONU, na visão dos “Aliados”<sup>11</sup>, uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reconhecesse a “[...] fraternidade, isto é, a exigência de uma organização solidária da vida em comum [...]” (COMPARATO, 2001, p. 48), complementando a Declaração de 1789 que assegurava em seu Artigo 1º: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (COMPARATO, 2001, p. 48). Daí em diante, declarações, pactos e convenções sobre direitos específicos vão surgindo.

[a1] Comentário:

Embora as crianças, “[...] como pessoas humanas em processo de desenvolvimento”<sup>12</sup> (BRASIL, 2002, p. 27) devessem ter sido, desde o início, “absoluta prioridade”<sup>13</sup> (BRASIL, 2002, p. 23) para a garantia de vir a gozar “de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana,”<sup>14</sup> (BRASIL, 2002, p. 22), a primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança é de 1956, oito anos após a Declaração da ONU. Verdade que a Liga das Nações já havia, em 1924, demonstrado preocupação com a infância, adotando uma Declaração dos Direitos da Criança, com quatro singelos itens:

1. A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente;
2. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente criança deve ser tratada; a retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;
3. A criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;
4. A criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores

<sup>11</sup> Os ditos vitoriosos: EUA, França, Inglaterra e URSS, esta última, já àquela altura, tão à margem das decisões quanto possível.

<sup>12</sup> Artigo 15 do ECA.

<sup>13</sup> Artigo 4º do ECA.

<sup>14</sup> Artigo 3º do ECA.

qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos.  
(MARCÍLIO, 1998b, p. 2)

No entanto, é importante não só registrar o caráter assistencialista e genérico do texto, que, além do mais, vê a criança como futuro, como também assinalar que, tanto o terceiro quanto o quarto itens não chegam a ser, a rigor, expressão de direitos. De fato, aparecem muito mais como declarações de preocupação para com o futuro desta criança, talvez ainda como eco àquela de Erasmo, para quem: “[...] uma infância sem cuidados condiciona adultos para uma velhice enferma e sujeita a outras aflições, se é que até lá chegam.” (ERASMO, s/d, p. 24). Seria, então, no sentido de providenciar para que a criança não se tornasse, ou viesse a se tornar um estorvo. Bem de acordo com aquele momento histórico, entre as duas Grandes Guerras, com a elevação considerável do número de crianças carentes, fossem elas filhas de operários ou de indigentes que haviam se deslocado para a cidade, iludidos pela miragem do emprego que a indústria garantiria, fossem os órfãos da Primeira Guerra.

É a Declaração de 1959 que estabelece o grande divisor. “A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, *prioridade absoluta e sujeito de Direito*, o que por si só é uma profunda revolução.” (MARCÍLIO, 1998b, p. 3). O Brasil assina a Declaração. Afinal, não é mais que uma declaração de intenções...

Ora, quando buscamos na história o olhar do adulto sobre a criança, podemos identificar claramente três momentos distintos. Primeiro, a ausência de qualquer paradigma, ou seja, a ignorância da criança enquanto ser com peculiaridades próprias e necessidades especiais. Depois, provável que a partir de meados do século XIX - final do século no Brasil - com a industrialização, a urbanização e o fim do escravismo, vai se estabelecendo o paradigma da situação irregular, que tenta resolver a questão da criança que incomoda, aquela que está nas camadas socialmente discriminadas, pobre, órfã, abandonada, transgressora, o menor brasileiro.

Finalmente, a partir de 1959, estabelece-se - ao menos em tese - um novo paradigma a nortear este olhar, o da proteção integral que, por sua novidade, ainda causa impacto, passando a incomodar significativa parcela dos adultos confrontados com a necessidade de assumir a responsabilidade solidária sobre todas as crianças. Assim é que, ainda hoje, ouvimos professoras reclamando por serem *obrigadas a*

*preocupar-se* em dar conta desta dimensão, quando já estão *assoberbadas por outras inúmeras atribuições*. Na sua maioria burocráticas, diga-se de passagem.

Mas as crianças vão precisar esperar até 1989, para que seja adotada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, pela qual os países signatários assumem o compromisso de garantir tais direitos, através da promoção de políticas públicas que os garantam. Vale destacar: são 30 anos a separar um documento – apenas uma declaração, do outro – um comprometimento. E o fato de haverem os estados se comprometido a partir de 1989 ainda apresenta poucos resultados práticos significativos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em vigor a partir de 1990, é, formalmente, a assunção, pelo Estado brasileiro, dos compromissos inscritos na Convenção de 1989. Mas é mais que isso, pois é, de fato, um documento que nasce da mobilização nacional de amplos setores da sociedade civil e do governo comprometidos com a criança e o adolescente, quando

[...] variados atores representativos dos mais diversos campos de atuação, envolveram-se tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista institucional nesta nobre tarefa de construir para o país políticas públicas que venham ao encontro das necessidades das crianças e adolescentes. (SILVA, 2002, p. 6)

Entre estes atores, estão educadores, profissionais do ensino de crianças. Daí porque sua implementação precisa ser agenda prioritária para todos os que, de qualquer que seja a forma, estejam junto a crianças. Ênfase especial, então, para as professoras que, em suas salas de aula, mesmo que disto não se dêem conta, exercem importante papel na formação das crianças que com elas convivem em um dia a dia quase sempre alongado.

Assim como já se constatou que a desigualdade é historicamente construída, assim como a noção de direitos, também é preciso marcar que “[...] a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica, [...]” (LEITE, 2001, p. 21), o que leva à necessidade de uma breve reconstrução da trajetória da criança ao longo da história, no mundo e especialmente no Brasil, para situar a criança de hoje.



### 3.2 CRIANÇAS NO MUNDO

Na Europa, “[...] é justo concluir que os gregos nos deram um prenúncio da idéia da infância.” (POSTMAN, 1999, p. 22), embora eles, ao que parece, prestassem “[...] pouca atenção na infância como categoria etária especial [...]” (POSTMAN, 1999, p. 19). Apesar disso, “Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega.” (ARIÈS, 1981, p. 52). Mas, até mesmo esta representação acaba por ficar meio perdida até o fim da Idade Média e o seu resgate só vai acontecer com a proposta renascentista da retomada da cultura greco-romana.

De fato, vai ser só dois mil anos mais tarde, a partir do final do século XVI, que vamos encontrar, de forma significativa, a “[...] formação do sentimento da infância<sup>15</sup>, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos.” (ARIÈS, 1981, p. 77), e que as enxerga como seres humanos reais e não como idealização, anjos, almas, alegorias. No entanto, é oportuno ficar “Claro que a infância não surgiu da noite para o dia. Precisou de quase duzentos anos para se transformar num aspecto aparentemente irreversível da civilização ocidental.” (POSTMAN, 1999, p. 42), tanto que, Ariès (1981) informa, nos séculos XVII e XVIII, ainda não havia, em inglês ou em francês, palavras para designar, explicitamente, a criança e a infância.

Cabe ainda o registro de que estamos tratando de uma idéia social, não de um fato social, ou seja, a inexistência desta idéia não significa, necessariamente, desamor ou ausência de cuidados para com as crianças, mas o desconhecimento da infância como um estágio específico do desenvolvimento humano. Assim é que, no resgate a que já nos referimos, encontramos que:

A idéia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. (POSTMAN, 1999, p. 12).

---

<sup>15</sup> Postman registra, como exemplo desta formação tardia também nos Estados Unidos, o fato de, durante quase todo o século XVIII, não haver o costume de comemorar o aniversário infantil. Segundo ele, “a indicação exata da idade de uma criança é, afinal, um hábito cultural relativamente recente, com não mais de duzentos anos.” (POSTMAN, 1999, p. 11)

É uma idéia que vai se configurando, desde então, mas que ainda não permite a identificação da criança como sujeito histórico. A infância era uma fase vista, naquele período, como sem importância, tanto que “Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena.” (ARIÈS, 1981, p. 56). Mesmo que a representação já acontecesse.

Antes de continuar a tecer esta teia de inevitável conotação européia, vale reafirmar a historicidade desta nova idéia, visto que

[...] como qualquer idéia, especialmente uma de importância mundial, ela tem significado coisas diferentes para pessoas diferentes, em épocas diferentes. Como cada nação tentou entendê-la e integrá-la na sua cultura, a infância assumiu um aspecto singular conforme o cenário econômico, religioso, e intelectual em que apareceu. (POSTMAN, 1999, p. 66)

Uma possível explicação para a ausência da criança na historiografia ocidental até o período anterior à Revolução Industrial, poderia estar na constatação de que “[...] o fator decisivo na história é [...] a produção e a reprodução da vida imediata [...] a produção de meios de existência [...] a produção do homem mesmo, [...]” (ENGELS, 1964, p. 7 e 8). Ora, enquanto a criança está, ao menos aparente e formalmente, fora deste circuito produtivo e reprodutivo, estaria também à margem dos registros. E, até aqui, trata-se de crianças de todos os estratos sociais, visto que, de uma ou outra forma, permanecem, até então, invisíveis dentro de seus lares – castelos ou choupanas.

No entanto, como mais uma das faces – e perversa – da industrialização, eis que a criança que não pertence às camadas mais privilegiadas passa a atuar diretamente nesta “produção e reprodução da vida”, criadas que foram todas as condições de precocidade – de trabalho e de maternidade.

Mas não é só por se tornar uma trabalhadora que esta criança passa a ser enxergada. “A infância passa a ser ‘visível’ quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos.” (LEITE, 2001, p. 20). No espaço público, queiram ou não os adultos, ela passa a existir, a necessitar e exigir algum tipo de atenção, a caracterizar aquelas já anunciadas relações de tormenta.

Será, então, a partir deste período, que procuraremos registrar um pouco desta história, buscando resgatar a importância da discussão sobre os direitos da criança, inclusive porque, podemos afirmar, sem medo do exagero, que no início da Revolução Industrial, enquanto para crianças ditas bem nascidas ainda vigorasse a ausência paradigmática, para as crianças das classes trabalhadoras, como que anunciando o paradigma da situação irregular, vigorava aquele que poderíamos classificar como o da integral não-proteção.

Com efeito, são crianças que, mesmo quando não estão na labuta, como já foi comentado, são, a partir desta época, visíveis. Estão à mercê de todo e qualquer evento nefasto, já que seus pais e familiares adultos são obrigados a deixá-las sós:

Por isso não é de espantar que centenas destas crianças percam a vida nos mais diversos acidentes. Em parte alguma há tantas crianças que são esmagadas por veículos ou cavalos, têm quedas mortais, se afogam ou queimam como nas grandes cidades inglesas. São particularmente freqüentes as mortes devido a queimaduras graves provocadas pelo fogo ou por água fervente; [...]

Estas pobres crianças, que morrem de maneira tão horrível, são na verdade as vítimas da nossa desordem social e das classes que têm interesse nessa desordem. E, contudo, perguntamos a nós mesmos se esta morte dolorosa e horrível não foi um benefício para estas crianças, poupando-as de uma longa vida cheia de penas e misérias, rica em sofrimento e pobre em alegrias. (ENGELS, 1985, p. 128).

Porque, para as sobreviventes, a crer no registro da crônica da época, não teria havido qualquer pudor na sua exploração fabril. “Sua debilidade física era garantia de docilidade, recebendo apenas entre 1/3 e 1/6 do pagamento dispensado a um homem adulto e, muitas vezes, recebiam apenas alojamento e alimentação.” (ARRUDA, 1991, p. 69). Esta face da covardia do adulto – forte, poderoso, dono – perante a criança indefesa é também registrada por Engels (1985), que noticia que os industriais, quando precisavam, alugavam crianças nas chamadas casas de assistência, instituições criadas como política pública de ajuda a crianças desprotegidas.

No entanto, como mais exemplos gritantes da tormenta de relações, diante da situação real das famílias operárias, mais comum era recrutar as crianças dentro delas mesmo. E então, os patrões consideravam que “[...] é preciso dar ao operário das fábricas um salário que lhe permita inculcar nos filhos o hábito de um trabalho regular –

mas apenas o necessário para que ele não possa dispensar o salário dos filhos e fazer deles algo mais do que simples operários.” (ENGELS, 1985, p. 95)

E toda esta utilização intensiva da mão de obra infantil estabelece forte contraste com o cotidiano destas mesmas famílias no período pré-industrial, quando “As crianças cresciam no bom ar do campo e, se tinham que ajudar os seus pais no trabalho, faziam-no ocasionalmente, e nunca durante um dia de trabalho de oito ou doze horas.” (ENGELS, 1985, p. 12)

Mas, nos novos tempos,

Critério de diferenciação da mão-de-obra, o fator idade insere-se na dinâmica capitalista, ampliando as perspectivas de lucro para o empresariado [já que, com a máquina]<sup>16</sup> ‘os pequenos e improvisados operários podem produzir tanto quanto os adultos, recompensados, entretanto, com mísero salário’. (MOURA, 1998, p. 113)

A dimensão da presença infantil na Primeira Revolução Industrial pode ser medida, por exemplo, quando, por volta de 1815, “[...] inquéritos relativos à mão-de-obra de 41 fábricas escocesas e 48 de Manchester mostraram que metade dos operários eram crianças.” (HENDERSON, s/d, p. 127), ou ao constatar que, em 1835, dos trabalhadores nas fábricas de algodão, ainda “[...] 13% eram crianças com menos de 14 anos de idade.” (DEANE, 1969, p. 116)

A diferença consolidava-se no que concerne ao acesso à escola. Segundo Philippe Ariès (1981, p. 192), “De um lado havia [final do século XVIII] a população escolarizada, e de outro, aquele que, segundo hábitos imemoriais, entravam diretamente na vida adulta, assim que seus passos e suas línguas ficavam suficientemente firmes.” Ao considerarmos as regiões que se industrializavam, o quadro que se pinta é o de que “De resto, muitas crianças trabalham durante toda a semana em casa ou nas fábricas não podendo freqüentar a escola.” (ENGELS, 1985, p. 130)

Porém, como lembram Dourado e Fernandez (1999), esta é uma situação que vai começar a se alterar, mesmo que lentamente, na medida em que as camadas populares vão fazendo pressão – o que só acontece a partir de sua organização – e os governos de países europeus se vêem obrigados a minorar a situação de miséria e marginalidade das crianças pobres, investindo em educação universalizada, a mesma medida que foi

---

<sup>16</sup> Segundo o Comitê Popular de Agitação contra a Exploração de Menores nas Fábricas, organização anarquista do início do século XX, em São Paulo.

proposta por Anísio Teixeira, na década de 1920, no Brasil, recebida pelas autoridades como subversão, manifestação comunista.

Outro viés interessante a se observar é o legislativo. Seja porque as crianças, ocupando tantos postos de trabalho, retiravam oportunidade de adultos<sup>17</sup>, seja por ser tão explícita a exploração, desde o início do século XIX, começam as tentativas legais, de, ao menos, limitar as horas de trabalho. Um exemplo é a Lei de Sir Robert Peel, de 1802, para controlar o trabalho infantil. No entanto, tais iniciativas eram tão pouco respeitadas que, para a historiadora Phillis Deane, (1969, p. 246) “[...] não tinham ainda conseqüências revolucionárias porque eram completamente ineficazes.” Tanto que, em 1833, foi necessário o *Althorp’s Act*, que “[...] proibiu o emprego de crianças com menos de nove anos, limitou as horas dos de idade entre os nove e os dezoito anos, e proibiu trabalho de noite para crianças [...]” (HENDERSON, s/d, p. 137).

Às restrições ao trabalho infantil vão se juntando também pressões no sentido de que o Estado assumisse maior responsabilidade para com as crianças, até que chegássemos à Declaração de Direitos de 1956, passando por aquela de 1924.

### 3.3 CRIANÇAS BRASILEIRAS

E as crianças brasileiras, as nossas crianças, neste círculo vicioso onde “[...] em escala perpétua alguém sempre deveria estar submetendo alguém [...]” (FREITAS, 2001, p. 259)?

Em tais circunstâncias, no Brasil colonial, também após a independência mas até hoje, “Ser criança em qualquer situação significava estar em algum elo da cadeia agressor/agredido com variação e troca circunstancial dos papéis [...]” (FREITAS, 2001, p. 259). Se a condição de agredida a submete aos pais, mestres ou donos, a de agressora, como um movimento dialético e reprodução do que lhe é ensinado, manifesta-se diante do que lhe for possível submeter: o escravo, a doméstica, a criança menor e mais fraca.

---

<sup>17</sup> Já nas primeiras décadas do século XX, no Suplemento nº 45 de um jornal anarquista paulista, vamos encontrar, no manifesto *Contra a exploração da infância proletária*, as muitas vantagens que a classe trabalhadora adulta usufruiria sem o trabalho infantil, inclusive “[...] a) conquistar a jornada de oito horas, abolir o trabalho noturno e os extraordinários, aumentando a procura de braços e permitindo a ocupação dos operários agora atirados aos azares do desemprego; [...]” (PASSETTI, 2000, p. 352)

Nos dias que correm, o movimento volta-se também para esta sociedade adulta que, apesar do ECA, permanece perversa, antagonista, na dificuldade de encará-la

Porque assim como, de resto, no mundo ocidental como um todo, visto que somos uma sociedade que privilegia a base cultural branca, judaico-cristã, eurocêntrica, em detrimento das bases indígenas e africanas, nas quais a criança tem tratamento bem diferente, a percepção das crianças como “[...] sujeitos de direitos civis, humanos e sociais [...]”, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 15 (BRASIL, 2002, p. 27) ainda encontra muita resistência. Maior ainda porque, no caso brasileiro, há o complicador do equívoco muito comum de identificar o conceito de *pessoa em desenvolvimento* como definido no ECA, com o de *um ser que ainda não é*.

E isto se dá neste país. No senso comum, "O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um 'não sei onde' definido após um 'depende de'." (FREITAS, 2001, p. 253). Desta forma, deitados ainda em berço nem sempre esplêndido, a nação e seus pequenos filhos despertarão, quem sabe pelas mãos de algum messias, passando a fulgurar e a ser gente. A partir deste momento mágico – quem sabe – estes pequenos crescem e passam a ser cidadãos.

Ora, “[...] havia de fato, uma cadeia de infortúnios, diante da qual ser criança correspondia a não ter credenciais sociais próprias.” (FREITAS, 2001, p. 259). E não apenas em um passado até longínquo e não superado, quando “Asilos de órfãos e projetos de regeneração dos pobres e ‘vagabundos’ pelo trabalho e pelo serviço militar já preocupavam os capitães gerais e os governadores de províncias.” (LEITE, 2001, p. 20). Porém, durante o século XIX, e até os dias atuais, é importante não perder de vista que “[...] o interesse ou a indiferença pela criança sofreu transformações de acordo com a influência européia, indígena ou africana. Ou seja, não se pode recorrer a um único modelo de infância para definir a infância brasileira.” (VALDEZ, 2005, p. 173)

A título de exemplo, mesmo tendo o cuidado de evitar lentes cor de rosa, é importante ouvir Orlando Villas Boas que, depois de ter convivido anos a fio com os indígenas, afirmou: “Nunca vi uma mãe puxar a orelha da filha, nem o pai dar um coque no filho. O velho é o dono da história, o índio é o dono da aldeia, a criança é a dona do mundo!” (Gente Ecológica, 2002). Portanto, para a sociedade indígena, a criança tem status próprio, tem lugar determinado.

Pedindo perdão aos curumins pela omissão, fruto da dificuldade documental e de sua ainda pequena inserção na escola regular, vamos voltar a atenção, primeiro, para a influência dominante, a européia, mas, ao final, fazemos questão de um olhar específico sobre a situação tão particular da criança herdeira da condição escrava – africana e afro-descendente.

Em fins do século XIX, início da República, regime escravocrata extinto, a elite brasileira estabelecia a clara dicotomia. De um lado, as crianças ricas, “[...] protegidas dos vícios e dos crimes, pois quem nascia numa ‘boa família’ teria uma tendência à virtude [...]” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 70), ou seja, aquelas que “[...] por definição, eram uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem” (LEITE, 2001, p. 20).

No pólo oposto, as crianças pobres, as quais “[...] já nasciam com uma tendência a reproduzir o comportamento dos pais.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 71). Estes, sendo pobres, conviviam, inexoravelmente, “[...] com o crime, com o alcoolismo e a vagabundagem.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 71). São estas últimas crianças que logo “[...] transformam-se em menores, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinqüentes” (LEITE, 2001, p. 20), o estorvo que a sociedade precisa tratar através de medidas que se enquadram no paradigma da situação irregular, razão pela qual “Os médicos e juristas do final do século XIX faziam denúncias nos jornais para que os governantes fizessem algo para evitar que a vida nas ruas contaminasse crianças com comportamentos anti-sociais.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 64).

Ou a vagabundagem e delinqüência, ou o trabalho. Em São Pulo, na década de 1890, “[...] os menores representavam, com relação ao conjunto das atividades consideradas [...] 15% do total de mão-de-obra empregada, representando, no têxtil, cerca de 25% do total de mão-de-obra absorvida por este setor,” (MOURA, 1998, p. 114).

O momento está exatamente no centro do período que vai de meados do século XIX a meados do seguinte, quando “[...] foram bastante profundas as transformações sociais operadas no Brasil no que diz respeito às políticas públicas sociais voltadas para a infância desvalida.” (MARCÍLIO, 1998a, p. 191), por conta da reprodução, no cenário brasileiro, daquela situação que já registramos anteriormente, com respeito ao cenário mundial, no que concerne à criança.

Mas é válido particularizar o panorama local, para além da abolição da escravatura, lembrando, ainda,

[...] a queda da Monarquia; a separação da Igreja e do Estado; a queda do monopólio religioso da assistência social<sup>18</sup>; o avanço da legislação social pró-infância; [...] Aos poucos, a sociedade brasileira ia rompendo a velha ordem oligárquica e implementando a ordem social burguesa, a ordem econômica industrial capitalista. (MARCÍLIO, 1998a, p. 191)

É um novo panorama, gradativamente mais urbano, em que

Iniciou-se uma verdadeira cruzada para salvar a criança brasileira, um processo que tinha como principal motivação, construir um Brasil civilizado. Investia-se no futuro da nação e, nessa visão do Brasil futuro, a criança do final do século XIX teria um papel fundamental. Deveria, então, ser educada, **disciplinada** e **controlada**, para que não virasse delinqüente. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 70, grifo nosso).

Também no Brasil, a urbanização mostra-se perversa para a criança, limitando-a, ao tempo em que a expõe. Dentre as crianças que precisavam ser salvas, para garantir o investimento, está nossa criança pobre, que “[...] deveria ser objeto de controle especial, [...]” (MARCÍLIO, 1998a, p. 224), já que as *filhas de família* tinham seu quinhão de disciplina e controle assegurado. Configurando a perspectiva do paradigma da situação irregular, em 1927, é promulgado o Código de Menores, o primeiro conjunto de leis para crianças brasileiras, “[...] montado exclusivamente para o controle da infância e da adolescência abandonadas e delinqüentes.” (MARCÍLIO, 1998a, p. 224). É este documento, maquiado durante a ditadura militar, que será definitivamente revogado com a assinatura do Estatuto da Criança e do Adolescente. Maria Luiza Marcílio, a seu respeito, registra:

O Código previa que, ao menor delito ou atitude anti-social dos pais, o juiz poderia baixar a espada da destituição do pátrio poder e também da tutela. O juiz de menores tornou-se a figura assustadoramente todo-poderosa do destino da infância desvalida. Seu lema era ‘vigiar e punir’. (MARCÍLIO, 1998a, p. 225).

---

<sup>18</sup> Talvez a maior representação desta assistência sob a perspectiva religiosa seja a instituição da Roda dos Expostos, criada, no Brasil, em 1726, defendida, até o início do século XX, por muitos, como a opção para a mulher que havia “errado” (MARCÍLIO, 1998a), ou seja, uma proposta que atendia a crianças mas estava mais voltada para a mãe.



Quando recordo as falas de professores de uma das escolas em que estive, a conclusão é a de que o lema ainda se apresenta para muita gente, como se o Código de Menores estivesse ainda tatuado em sua mente e no seu coração. Lembro não só a professora que reverberava contra o ECA e o Construtivismo, mas também de seu colega, aliás bem mais jovem, lamentando a retirada da palmatória da sala de aula: assegurou que, se nunca apanhou da polícia foi porque apanhou – e muito – do pai, quando criança.

Vigiar e Punir. No século XXI como em 1927. Motivo mais que suficiente para nossa mobilização.

### 3.3.1 Ingênuos escravos e “Libertos”

Quando Kátia Mattoso (1998) comenta o “[...] anonimato redutor da escravidão.” (p. 77), ela pergunta: “O que se pode então dizer das crianças escravas que são duplamente mudas, e duplamente escravas, uma vez que, geralmente, entende-se que todo escravo, mesmo adulto, é criança para o seu senhor, menor perante a lei e eterno catecúmeno para a Igreja?” (MATTOSO, 1998, p. 77). A tentativa aqui é a de fazer um retrato, pouco mais que instantâneo é verdade, mas que ofereça a oportunidade de avaliar quão profunda é a profundidade apontada.

Bem, a herança européia levava a desdenhar os filhos das negras, que “ficavam sempre no chão e eram tratados como bichinhos de estimação por sua senhora. Costumava-se jogar comida às crianças escravas como se faz com os cachorros” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 48) Seria, quem sabe, a reprodução do que se encontrava no continente europeu nos séculos XVI e ainda XVII, possivelmente, quando era comum ver que “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico.” (ARIÈS, 1981, p. 10). No entanto, se olharmos para as condições específicas da criança negra escrava, no Brasil, vamos constatar que sua situação, inclusive jurídica, era, de fato, equivalente à dos bichinhos. Para começar, é uma condição que estava presente no

[...] modo desumano como os africanos foram transportados a bordo dos navios negreiros: acorrentados, seminus ou até mesmo sem nenhuma roupa; aglomerados em número espantoso nos escuros porões das embarcações como verdadeiras cargas, durante

a longa travessia de muitas semanas ou até meses através do Atlântico. (REIS, 2001, p. 64)

Na documentação dos tumbeiros, além de homens, está registrada a presença de mulheres e “[...] até mesmo, crianças em tenra idade.” (REIS, 2001, p. 64), ainda que saibamos que "Apenas 4% dos africanos embarcados no Valongo, naquela época [século XVIII], possuíam menos de dez anos de idade." (FLORENTINO, 2000, p. 177,178). Mesmo assim, é uma situação que já nos oferece uma primeira informação a respeito do quanto eram negados quaisquer direitos a estas crianças visto que, se estava em minoria nesse momento, ao final do século XVIII, primeiras décadas do XIX, “[...] em estabelecimentos apartados do mercado há cinqüenta anos, as crianças correspondiam a quase metade de todos os cativos [...]” (FLORENTINO, 2000, p. 178), o que nos mostra que estas relações adultos/crianças eram bem mais complexas do que se poderia imaginar, inclusive considerando que Kátia Mattoso (1998) constatou que a taxa de reprodução das escravas era muito baixa.

No entanto, estas crianças, mesmo quando não desejadas, não estão sós. Elas são, para seu povo, crianças e não crias. Embora o estudo de inventários do período demonstre que “Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez.” (FLORENTINO, 2000, p. 180), quanto ao infante sobrevivente, “A consolá-lo, existia uma rede de relações escravas [...]” (FLORENTINO, 2000, p. 181), formada tanto por parentes consangüíneos quanto por “tios” e “tias”, padrinhos e madrinhas. Garantia-se não apenas a sobrevivência física, criava-se também um espaço de educação e formação. É que era costumeiro, entre os escravos, o estabelecimento desta rede, inclusive aproveitando-se do sacramento católico do batismo para estabelecer suas estratégias de sobrevivência.

Com relação à criança, particularmente, é como se tentassem resgatar aqui aquele princípio de que nos fala, com emoção, o professor senegalês Felix Ominirê<sup>19</sup>, em palestra sobre a cultura ioruba:

Na sociedade iorubá, a questão de criança é fundamental (...) em cima do casamento, em cima das utilidades, em si mesmo e para si, a sociedade valoriza a criança. Mesmo descontando todas as vantagens, as vantagens que a criança possa trazer para a

---

<sup>19</sup> Anotação da autora, durante palestra realizada no dia 18 de dezembro de 2002, na FACED-UFBA, como atividade da disciplina Educação e História Social da Criança no Brasil.

sociedade, pra família. Em si mesmo, por ser uma criança, nós lhes damos já valor.

É bem possível que esteja mais nesta rede solidária que na dificuldade do estrangeiro entender a cultura local o registro, freqüente, feito por tantos viajantes, de pequenas crianças negras alegres, satisfeitas, gordinhas.

Por outro lado, mesmo que a legislação, a religião e o costume lhes garantissem esperar até, no mínimo, os 07 anos, para ser exploradas como mão de obra, nada impedia que as crianças bem menores estivessem ocupadas em serviços que já conseguissem realizar. Assim é que, “Entre os quatro e os 11 anos, a criança [...] Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial.” (FLORENTINO, 2000, p. 185). A criança escrava cresce, de fato, entre esta pedagogia do senhor e aquela da rede solidária estendida por seus protetores. Com tudo isso, fácil compreender que, em um regime escravocrata de longa duração e grande amplitude geográfica e de situações, pode ser difícil definir “[...] um certo momento em que o filho da escrava deixa de ser a criança negra ou mestiça irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para os seus donos.” (MATTOSO, 1998, p. 78)

Tudo isso acabava fazendo com que, “[...] comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11, chegava a valer até duas vezes mais.” (FLORENTINO, 2000, p. 185). Força de trabalho e reserva de mercado – criança/coisa/bichinho...

Para situar um exemplo de mudança no período, um registro: depois da Lei do Ventre Livre, se a criança “perdeu seu valor enquanto mercadoria, [...] este valor [foi] habilmente substituído pelo valor-trabalho [...]” (REIS, 2001, p. 86), já que a lei facultava ao ex-senhor o direito de usar seus serviços até os 21 anos. Mas esta questão da legislação já é uma outra história, e bem complexa.

São bastante freqüentes, ainda, os registros de situação em que estas ingênuas sofriam violências diversas. Florentino (2000, p. 185) lembra que “O adestramento da criança também se fazia pelo suplício.” A Cidade da Bahia será abalada, em 1874, pela notícia da morte, por inanição, de Thereza, filha da escrava Benedicta. Sua mãe foi obrigada pelos senhores a trabalhar longe de casa, para não a amamentar, pois já havia nascido livre. (REIS, 2001)

Vamos reforçar, com Florentino (2000, p. 189): “A criança escrava era cria da escravidão, mas era também filha dos escravos. Esse é um aspecto infinitamente mais difícil de conhecer.”, pois implica nas estratégias que lhe foram legadas para que inventassem e reinventassem o mundo em que viviam à imagem, semelhança e melhoria do que se tinha como memória da África. Ser filho dos escravos era muito mais que ser “Analfabeto pela vontade expressa da sociedade dominante, [...]” (MATTOSO, 1998, p. 76), não significava ter escravizada sua alma, negados seus sentimentos, anulada sua capacidade de luta e resistência.

E, ao chegar ao século XXI, o saldo deste processo aparece “Num vaivém no tempo e no espaço, passando pela saída da África, navios negreiros, quilombos, passeatas, Teatro Experimental do Negro, ... passado e presente, numa dinâmica de representações, construindo coletivamente uma identidade negra.” (FREITAS, s/d, p. 191). É nestas ondas que “O Movimento Negro busca se estabelecer através do discurso da diferença cultural e étnica [...]” (FREITAS, s/d, p. 192), que se constitui em importante suporte para as crianças afrodescendentes, já que “Este processo de construção de identidade é eminentemente educativo [...]”(FREITAS, s/d, p. 191), desde quando

O ser negro para o movimento negro constitui-se nas marcas de um processo de construção coletiva de identidades individuais e sociais, através de discursos e ações que revelam a afirmação de uma identidade étnica, fundamentada na constante elaboração e reelaboração de um referencial de ancestralidade africana. (FREITAS, s/d, p. 192).

Resta ainda, porém, efetivar esta afirmação de identidade com as raízes africanas no que diz respeito à criança, como o resgate das formas ancestrais de reconhecer a criança como auxiliar no seu reconhecimento como sujeito de direito como preconiza o ECA.

### **3.3.2 Na Escola Formal**

Na escola, como de resto nos demais espaços de convivência com crianças, à pergunta de Ariès: "Até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância?" (1981, p. 57), a resposta ainda parece ser positiva. Talvez porque “[...] enquanto o conceito de infância se desenvolvia surgiu a idéia [...] de que as crianças são

adultos informes que precisam ser civilizados.” (POSTMAN, 1999, p. 64). Quando nos deparamos com profissionais que trabalham com crianças, bem como com textos contemporâneos que continuam insistindo na necessidade de *formar a criança*, percebemos que a perspectiva ainda é aquela. Porque, é enorme a distância que separa a disposição de *oferecer formação à criança* que, como sujeito utilizará este oferecimento, daquela de *formá-la*.

Apesar de ser fácil constatar as diferenças, ou seria mais adequado afirmar que por causa delas, vamos ter como referência, no material oferecido para a leitura das crianças brasileiras nos séculos anteriores e ainda hoje em muitas circunstâncias,

[...] a preocupação não apenas em divulgar principalmente uma imagem de criança caridosa, obediente, aplicada ao estudo e ao trabalho, dedicada à família, mas também em inseri-la em uma corrente nacionalista e patriótica inspirada, sem dúvida, em modelos importados. (VALDEZ, 2005, p. 176)

Nesta tentativa de homogeneização, também a de manter a criança “em seu lugar”, ou seja, no de um ser que ainda não tem voz própria, portanto está disponível para ser moldado ao bel prazer dos adultos.

Assim é que, de um lado, embora os republicanos tivessem exaltado, em sua campanha, a educação como arma contra o atraso e a ignorância, não houve, de fato, investimento sério em educação, uma vez proclamada a República. Apesar disso, no caso da criança pobre, automaticamente “[...] inserida nas ‘classes perigosas’ e estigmatizada como ‘menor’, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho” (MARCÍLIO, 1998, p. 224), enquanto as crianças da elite preparavam-se para dirigi-las. “Havia mesmo um sentido de controle e vigilância em algumas escolas para delinquentes, pois, ao manter esses meninos dentro da escola, evitava-se seu contato com o mundo vicioso e criminoso das ruas.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 74).

A pergunta que não quer calar: Será que hoje, na Bahia, a Fundação da Criança e do Adolescente /FUNDAC<sup>20</sup>, que sequer está ligada à Secretaria de Educação, e ainda utiliza o termo “menor”, desenvolve o seu atendimento a adolescentes em situação de risco ou conflito

---

<sup>20</sup> Lotada na Secretaria de Trabalho, Assistência Social e Esporte / SETRAS, atua através de uma Casa de Acolhimento ao Menor (sic)/ CAM e três Casas de Atendimento Sócio-Educativo / CASE, e tem freqüentado o noticiário com infeliz regularidade.

com a lei, de fato, pautada por filosofia diferente, apesar da constante referência ao Estatuto da Criança e do Adolescente?

É preciso perseverar no esforço “[...] para levar adiante este projeto de sociedade que escrevemos em forma de lei.” (SILVA, 2002, p. 8). Para tanto, é urgente que o ECA esteja presente na relação professora/estudante.

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos. (BOBBIO, 1992, p. 15, 16).

A seguir, trataremos com mais vagar da escola e da profissional que nela atua.

## CAPÍTULO 4

### E A ESCOLA?

Minha escola primária...  
 Escola antiga de antiga mestra.  
 .....  
 Nem recreio, nem exames.  
 Nem notas, nem férias.  
 Sem cânticos, sem merenda...  
 Digo mal – sempre havia  
 distribuídos  
 alguns bolos de palmatória...  
 Cora Coralina

O processo do educar, permanente, contínuo, vital, acontece em todos os espaços em que estejam pessoas. Afirma Carlos Brandão: “Ninguém escapa da educação.” (1981, p.07). E de tal maneira que poderíamos até considerar *relação* como sinônimo de *educação*. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.” (BRANDÃO, 1981, p. 07). No entanto, para atender aos propósitos do presente trabalho, trataremos do universo em que se dão as relações sobre as quais nos propomos a refletir, a escola.

Buscamos contribuir para a compreensão da Escola como espaço da Educação formal, a qual, sistematizada, implica em ensinar, o que “[...] não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p. 22, grifo do autor). Tudo leva a crer, infelizmente, que a escola que hoje é oferecida a nossas crianças pouco se aproxima da proposta de Paulo Freire, aquela que busque estabelecer uma “[...] relação dinâmica entre a leitura da palavra e a ‘leitura’ da realidade [...]” (FREIRE, 1984, p. 44). Desta escola, compreende-se que,

Seja qual for o seu formato e a sua localização [...], um dos seus traços distintivos é o fato de se tratar de um espaço qualificado. Do mesmo modo que o templo designa um território litúrgico que provoca um comportamento diversificado, a escola delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores. (FERNANDES, 2005, p. 20)

Desta forma, reforça-se a necessidade e a oportunidade de investigar a qualidade das relações que se estabelecem neste território do qual se espera a geração dos valores.

Os positivos, afirmamos. Mas a partir de que ótica? Acreditamos que, para gerar valores, o respeito mútuo é fundamental. Não há respeito senão entre sujeitos, o que torna nossa investigação relevante.

Na escola, é na sala de aula, onde “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza” (FREIRE, 2003, p. 33), que se dá o conflito de poder entre o professor/adulto e o aluno/criança. Esta sala parece que vem sendo, preferencialmente, a arena do confronto professor autoritário X aluno objeto, mais do que o espaço do diálogo professor autoridade e aluno sujeito.

Portanto, o *locus* da prática pedagógica é o espaço escolar. No entanto, esta prática, de fato, não acompanha a humanidade desde sempre como se fosse um atributo natural do ser humano. Ela só vai aparecer no “[...] momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados.” (BRANDÃO, 1981, p. 26). Isto corresponde ao momento em que a necessidade da sistematização do saber e da institucionalização de um ensino formal se faz sentir, ou seja,

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização de sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como *problema* as formas e os processos de transmissão do saber. (BRANDÃO, 1981, p. 16, grifo do autor)

É então que aparece a escola – em suas mais diversas versões – como a agência do ensino formal, de uma educação sistematizada, para desempenhar uma determinada função social, especialmente a partir do século XVIII, quando vai ficando evidente a “[...] imposição da escola como instrumento privilegiado de estratificação social.” (CATANI, 2000, p. 585). Como consequência, embora não se constituindo na expressão única do processo educacional, não raro ela tenta apresentar-se como tal, o que torna indispensável reconstituir a historicidade desta escola.

Para que a prática pedagógica configure-se como práxis, é fundamental, qualquer que seja a posição, a proposta político/ideológica que se adote, observar que: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2003, p. 22).



Partindo do princípio de que o ofício de professor reveste-se de especial responsabilidade social, é também necessário provocar a discussão permanente sobre esta relação entre a teoria e a prática no cotidiano escolar, começando por conhecer o universo – a escola – deste cotidiano.

É Mariano Fernandez Enguita que, discutindo o papel desta escola no mundo contemporâneo, a partir da realidade espanhola, provoca a discussão de sua validade, inclusive no Brasil, quando ele a considera como um espaço da nacionalidade, portanto “[...] hoje em sérias dificuldades quando se trata de enfrentar um mundo novo no qual ele [sistema educacional] se encontra, simplesmente, ultrapassado.” (ENGUITA, 2004, p. 46)

O objeto aqui é esta instituição – a escola – e sua/as função/funções. Busca-se verificar a procedência da perspectiva que Enguita apresenta, com o objetivo de, uma vez conhecido este espaço, em momento posterior, situar a práxis pedagógica vigente entre educadores, qual/is sua/as possibilidades, visto que “[...] a profissionalização dos professores está intimamente ligada ao processo de formação dos Estados modernos.” (CATANI, 2000, p. 586).

Para tanto, parte-se da identificação da trajetória escolar, privilegiando alguns momentos históricos-chave que a vão construindo, até configurar os modelos que vivenciamos atualmente. A proposta não é a apresentação de um roteiro completo e exaustivo, mas a utilização de exemplos distintos que permitam a criação de um painel panorâmico significativo, com o qual seja possível refletir sobre as condições de sua permanência. Porque, parte-se, já, da premissa de que a escola, além de não se encontrar à beira de seu próprio túmulo, em vias de extinção, ainda tem papel de importância, para o qual contribuímos nós, os educadores, consciente ou inconscientemente.

#### 4.1 DE ONDE ELA VEM

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História.  
(Paulo Freire, 2003)

Como os gregos, ao contrário dos outros povos da Antiguidade, não se submetem cegamente aos deuses, dando predominância ao próprio homem, eles acabaram por conseguir “[...] edificar uma civilização cujos reflexos no processo

educativo fazem parte indiscutível do patrimônio cultural do Ocidente.” (GILES, 1987, p. 11) Daí ser relevante observar as escolas que ali se instalaram, a que função destinavam-se.

A partir de 800 A.C., a Grécia vai se organizando em Cidades-estado, das quais convencionou-se serem paradigmáticas Esparta e Atenas. É nesta nova organização social, agora complexa, que surge, na história grega, a instituição escola. Sim! E com funções bem distintas, de forma até aparentemente paradoxal.

Assim é que, em Esparta, a escola era universal, oficial e obrigatória, sem distinção social ou sexual, para crianças acima de sete anos. Era, inclusive, “[...] condição imprescindível para o reconhecimento da cidadania e a outorga de qualquer assistência por parte do Estado.” (GILES, 1987, p. 13). O objetivo maior de todas as atividades ali desenvolvidas era a preparação para servir ao Estado. De um lado, o menino era preparado para ser um bom guerreiro, para o que buscava-se “[...] embrutecer ao máximo o jovem aspirante.” (GILES, 1987, p. 13). De outro, a menina deveria procurar tornar-se uma mulher que “[...] era acima de tudo mãe de guerreiros, e não cultivava os dotes femininos.”<sup>21</sup> (PEETERS e COOMAN, s/d, p. 26)

Também em Atenas, a criança era enviada à escola, aliás, a um dos três tipos de escola existentes, aos sete anos. No entanto, em primeiro lugar, apenas os filhos de cidadãos livres usufruíam de tal benefício, o que excluía, além de mulheres e escravos, os metecos. Embora a preparação física e militar não fosse negligenciada, a escola ateniense tem por função a preparação de novos dirigentes, buscando “[...] garantir a vantagem política e o êxito nos assuntos públicos [...]” (GILES, 1987, p. 15), propiciando, enfim, “[...] a formação do aluno para a vida sócio-política.” (GILES, 1987, p. 20). Para o filósofo Platão que, inclusive, analisa todo o processo educativo em *A República*, “Aos cinquenta anos de idade, o guardião está apto para o governo, pois já mostra que pertence à classe dotada de capacidade intelectual superior.” (GILES, 1987, p. 22) A escola ateniense era, pois, destinada a uma elite. Só esta poderia passar 43 anos na escola, só ela poderia financiar educadores por tanto tempo.

---

<sup>21</sup> Parece oportuno manter a assertiva final, como mais um elemento para configurar a diversidade de funções que podem ser atribuídas à escola, visto ser esta obra escrita por duas freiras paulistas, numa edição com NIHIL OBSTAT e IMPRIMI POTEST de novembro de 1952. Segundo a orelha, o livro foi “preparado para servir ao ensino das escolas normais”, apresentando o “ponto de vista da filosofia católica.”

Como paralelo, fazendo rápido contraponto, o olhar para o Oriente, para uma China de eventuais contatos com o Ocidente, àquela altura palco de fragmentação territorial, corrupção generalizada. Ali nasce, em 551 A.C., filho de família nobre decadente, Confúcio, cuja ambição política e crença em ser “[...] um escolhido de céu com a missão de restaurar o mundo [...]” (SGARIONI, 2004, p. 44) o leva a propor, como fórmula para superar o caos superlativo em que a China estava mergulhada, a educação.

Segundo André Bueno (*apud* SGARIONI, 2004, p. 45/46) Confúcio considerava que “[...] o cerne da corrupção e da degradação da humanidade estava na falta de educação. Se todas as pessoas, *sem nenhum tipo de distinção*, fossem educadas, elas entenderiam como viver em harmonia com a natureza e a sociedade.” (grifo nosso) visto que ele “[...] preconizava um ensino aberto a todos sem diferenciação de origem social.”, como afirma Pang Pu (*apud* SGARIONI, 2004, p. 46). Parece claro que esta escola para todos é proposta diante de uma situação peculiar de prenúncio de caos, talvez como medida extrema.

Assim é que, desde os 22 anos de idade, quando abre a sua primeira escola – que não distingue classe social – passou quase toda a sua vida ensinando. Foi, inclusive, professor de Yang Hou o qual, assumindo o trono chinês em 500 A.C., o leva ao único cargo importante que exerceria, e assim mesmo por pouco tempo, o de Ministro da Justiça. É significativo que esta devoção à atividade escolar não tenha garantido a Confúcio a projeção política que ambicionava, sequer com seu discípulo, o qual o demitiu cedendo às pressões palacianas.

Voltando à Europa, retoma-se a trajetória destas escolas de que são herdeiras as atuais escolas ocidentais, entre elas a espanhola que Enguita usa como mote para sua análise.

A Igreja Cristã é a única instituição que sobrevive praticamente incólume, à queda do Império Romano do Ocidente, no decorrer do século V, impondo-se, inclusive, perante os diversos povos que vão se instalando na Europa. Não é difícil compreender que na Idade Média defina-se “[...] o limite da influência da cultura greco-romana [...]” com uma nova força, a da Igreja, sucedendo a “[...] cultura antiga, preservando-a mas submetendo-a a seu crivo ideológico.” (GADOTTI, 2002, p. 51) A escola vai adquirir forte conotação religiosa. Tudo passa a ser “[...] feito em nome de uma transcendência. Deus justificava tudo.” (GADOTTI, 2002, p. 52).

No comecinho do século IX, Carlos Magno, segundo as madres Peeters e Cooman, “[...] o gênio mais poderoso que a Providência suscitou na Idade Média incipiente [...]” (s/d, p. 44), considerando-se como o “[...] agente divinamente escolhido para o desempenho dessa tarefa [qual seja] a renovação total da civilização latino-cristã [...]” (GILES, 1987, p. 67), promove, para cumprir a sua missão, uma reforma escolar que resultará em três níveis de aprendizado. Gadotti (2002) os apresenta:

- a) educação elementar, ministrada em *escolas paroquiais* por sacerdotes. A finalidade dessas escolas não era instruir, mas doutrinar as massas camponesas, mantendo-as ao mesmo tempo dóceis e conformadas;
- b) educação secundária, ministrada em *escolas monásticas*, ou seja, nos conventos;
- c) educação superior, ministrada nas *escolas imperiais*, onde eram preparados os funcionários do Império. (p. 52,53, grifos do autor)

São três escolas contemporâneas entre si que cumprem funções claras e distintas. Não por acaso, com um decreto, no ano de 802, Carlos Magno “[...] exorta as classes baixas a que mandem os filhos estudar nas escolas elementares.” (GILES, 1987, 67). Considerando a função das escolas paroquiais, fácil é entender o decreto.

No mundo antropocêntrico que começa a se configurar a partir da ruptura do modelo feudal, da abertura européia para o mundo – com as descobertas e todas as invenções e aperfeiçoamentos que as tornaram viáveis – numa perspectiva que “[...] favoreceu a crença nas possibilidades de o homem se superar, favoreceu o individualismo, o pioneirismo e a aventura [...]” (GADOTTI, 2002, p. 61), a escola volta a ser necessária, após ter sido dispensável no feudo. E, basicamente, naquele primeiro período, para a formação do sujeito burguês, um bom cidadão que, para desempenhar seu papel cívico, tanto quanto para saber fazer render seu capital, precisava haver passado por um processo educativo consistente.

Outro momento de ruptura na trajetória da história escolar é a Reforma Protestante, considerada por Engels como a primeira revolução burguesa. Martinho Lutero patrocina a transferência do controle da escola da Igreja Católica para o Estado, nos países que adotaram o protestantismo, o que não significa a escola laica. De fato, ele insiste na instrução como meio pelo qual as crianças podem conhecer a Bíblia ao ponto até de ter afirmado que “[...] não há outra ofensa que pese tanto diante de Deus e que

mereça maior castigo que o pecado de negligenciar a educação das crianças.” (GILES, 1987, p. 119).

Será preciso vencer a resistência inicial dos burgueses, para quem, àquela época, não seria necessário mais que dominar as habilidades básicas para o comércio: ler, escrever e contar. Acontece que Lutero partilhava desta preocupação no que se refere às camadas populares, e, por isso, advogava uma escola superior, que garantisse a formação de sujeitos capazes de governar e organizar a vida política, apenas, como ele alegava, para mentes brilhantes.

Dentro do movimento católico de contra-reforma, resposta ao movimento reformista, é fundada a Companhia de Jesus, com a educação entre suas atribuições. Os jesuítas desenvolvem ação educadora de largo alcance porque, embora, a exemplo dos protestantes, lhes interessasse a educação dos burgueses, dos dirigentes, precisavam competir com os reformistas, também, tendo “[...] por missão converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes.” (GADOTTI, 2002, p. 65), diante da evidente necessidade católica de recuperar terreno, reconquistar fiéis perdidos e ampliar seu rebanho. Assim é que, nas colônias<sup>22</sup> onde atuaram, mantinham dois tipos de escolas: uma destinada à formação dos dirigentes e outra para a catequese dos nativos, a quem estava reservado o ensino da religião e da submissão.

Reconhecida formalmente em 1540, a Companhia de Jesus tem atuação tão eficaz e eficiente que, em 1586, controlava já uma rede de 162 escolas ao redor do mundo conhecido. Evidenciou-se a necessidade do estabelecimento de uma orientação geral, o que foi sendo construída paulatinamente, de forma surpreendentemente democrática, mediante as contribuições enviadas pelos padres que atuavam em todas as escolas, vasta correspondência trocada com Roma e entre as unidades até que, em 1599, a versão definitiva é promulgada. Entrava em vigor a *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Jesu* – o Plano e Instituição de Estudos da Companhia de Jesus, o qual reconhecia a necessidade de adequação de normas a peculiaridades locais. A escola a serviço da dominação. E de um projeto expansionista explícito. Em duas vertentes distintas, assim como faz a Igreja reformada.

---

<sup>22</sup> O Brasil viveu esta situação até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas. Entre outros problemas, preocupa-se o marquês com o fato de a catequese ser desenvolvida em língua tupi, facilitando o acesso à doutrina mas em nada contribuindo para a construção da nacionalidade (estimulada com a expansão da língua portuguesa). Ou seja, para Pombal, assim como para Enguita, a escola deveria cumprir esta sua função, sendo “o principal instrumento desse processo [já que] nenhum chega a ser sistemático e eficaz como a escola” (ENGUITA, 2004, p. 46).

Com o Iluminismo, a burguesia constrói o arcabouço teórico-filosófico para justificar a derrubada do Antigo Regime que antes financiara como sistema que garantiria – como garantiu – seu desenvolvimento, mas que, já esgotado então, transformara-se em entrave que precisava ser removido. Assim como o Iluminismo, que mais que uma ruptura, significa uma culminância do humanismo e racionalismo renascentista e reformista, a escola que ele preconiza pode ser entendida como um refinamento daquele sistema dual que vinha se impondo com a abertura dos feudos. Mais ainda, é neste distante século XVIII que se consolidam os alicerces de um mundo burguês em que se delineiam os contornos de um sistema escolar com o qual convivemos até hoje, no Ocidente: o mundo Capitalista.

Este sistema, que vai, gradativa e dialeticamente, comportando as mais diversas expectativas com relação ao desempenho e à missão da escola, passa, a partir desta época, ao controle do Estado. E é hoje o Estado, tanto quanto a indústria, o grande beneficiário e, portanto, impulsionador do sistema escolar (ENGUIA, 2004).

Considerados como os dois grandes teóricos da educação iluminista, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant apresentaram bases para esta escola que reforça a busca da liberdade individual, enquanto idealiza uma vida natural sem condicionamentos sociais, ou seja, naquele momento, sem o controle religioso ou a repressão do monarca absoluto<sup>23</sup>. No entanto, convém lembrar: “É evidente que essa liberdade só podia ser praticada por uns poucos, aqueles que, de fato, livres do trabalho material, tinham sua sobrevivência garantida por um regime econômico de exploração do trabalho.” (GADOTTI, 2002, p. 88).

É Rousseau que, no Livro Primeiro de sua obra *Emílio ou Da Educação*, dá a explicação: “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.” (ROUSSEAU, 1973, p. 10)

Kant, por sua vez, indica objetivos para esta educação, entre os quais “[...] cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e

---

<sup>23</sup> No Brasil, reflexos destas Luzes iluminaram parcelas da elite colonial, e mais tarde da monárquica, quando “a pequena burguesia brasileira também vê no processo educativo um trampolim para a mobilidade social” (GILES, 1987, p. 287), o que retira da oligarquia rural o privilégio da educação acadêmica. Mas, como na educação brasileira apenas “tratou-se de transferir uma cultura com todo o aparato subjacente do seu meio de origem” (GILES, 1987, p. 283), na prática, o seu sistema escolar permanece como o Marquês de Pombal o deixou.

que seja querido e tenha influência.” (KANT, 2002, p. 26, grifo do autor). É um princípio que indica a necessidade de escolas diferenciadas, para atender a cada um dos lugares a serem ocupados. Mesmo porque toda a proposta educacional do filósofo gira em torno da disciplina que, para ele, “[...] transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 2002, p. 12), embora esta humanidade adquira feições diferenciadas a depender da criança em questão.

Reforçando o elitismo, a segregação, a discriminação, Kant apresenta a constatação exemplar de que “[...] os bebês do povo são mais mal-acostumados que os das elites. Uma vez que o povo brinca com eles, como o fazem os macacos.” (KANT, 2002, p. 43). Assim, ao analisar a educação pública através dos Institutos de Educação, considerando que ela represente um grande ônus para o Estado, conclui não ser viável nem necessário que o Estado gaste tanto, até porque, diante das diferenças que ele considera evidentes, é “[...] muito difícil conseguir que outras crianças, que não as dos ricos, participem nesses institutos.” (KANT, 2002, p. 31). O filósofo não considerava nem as condições materiais objetivas destas ditas “outras crianças”, nem qualquer obrigação do Estado para com elas.

São, estes, fundamentos de uma escola que até hoje se volta para a transmissão de conhecimentos e para a garantia da individualidade, na qual a burguesia busca consolidar seus princípios, sua ideologia, “[...] um pensamento e um discurso de caráter legislador, ético, pedagógico, que definia para toda a sociedade o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o lícito e o ilícito, o justo e o injusto, o normal e o patológico, o belo e o feio, a civilização e a barbárie.” (CHAUI, 2001, p. 102). Dentro desta perspectiva, a escola adquire o valor positivo e universal de que desfrutam também instituições como a família, a pátria, a empresa e o Estado. O professor, ao lado do pai, do patrão, do cientista e do governante, é visto como legítimo detentor de poder e autoridade no seu reino – a escola. (CHAUI, 2001).

É, pois, do interesse burguês, que o trabalhador tenha acesso a um mínimo de instrução, que garanta, inclusive que ele esteja, como preconiza Kant, não apenas disciplinado como atento à posição que ocupa na sociedade.

Não por acaso, uma das primeiras providências de Napoleão Bonaparte, após coroar-se Imperador, foi “[...] tomar em mãos a educação da juventude masculina.” (PEETERS e COOMAN, s/d, p. 89) Para que pudesse garantir o direcionamento mais adequado aos interesses do Estado. Tal como Confúcio tantos séculos antes, Bonaparte

também percebe a força que a escola poderia ter naquela momento de transição que ele comandava. Afinal de contas, é o período Napoleônico que consolida a Revolução Francesa, como vão mostrar, mais tarde, as fracassadas tentativas de volta ao *Ancien Regime*.

A consolidação desta base ideológica, com a qual “[...] uma ‘naturalização’ de certos fatores sociais passa a procurar elementos a-históricos presentes em todas as sociedades [...]” (FONTES, 1997, p. 368), é fornecida pelo positivismo. Na educação positivista, a fala mais destacada é a de Èmile Durkheim, que explica a sociedade como um organismo animal<sup>24</sup>. Em uma reafirmação da perspectiva kantiana, agora apresentada do ponto de vista dito científico, neste organismo, segundo ele,

Alguns órgãos seriam naturalmente mais privilegiados do que outros. Esse privilégio, por ser natural, representaria um fenômeno normal, como em todo organismo vivo onde predomina a lei da sobrevivência dos mais aptos (evolucionismo) e a luta pela vida, em nada modificável. (GADOTTI, 2002, p. 109)

Vivemos a esta altura, o mundo governado pelo *modo burguês de ser*, se é que podemos criar este mote. Nele, guerras de conquista, avanço tecnológico, colonização e descolonização, multimídia e multimeios. Resmas de papel utilizadas para elaborar propostas escolares mais concatenadas com necessidades específicas, de distintos momentos de desenvolvimento do sistema de produção. O ponto de partida é a Revolução Industrial, que acontece de forma desigual mundo a fora, mas que cria

Ritmo novo e sem precedentes, qualitativamente distinto, diferente na sua própria natureza da estrutura dominante no momento anterior. A ruptura não ocorre como o resultado puro e simples da explosão de agregados quantificáveis, num estágio de massa crítica, mas sim porque este crescimento revela transformações substanciais na estrutura da sociedade como um todo. (ARRUDA, 1991, p. 18)

Mas os fundamentos permanecem os mesmos. Assim como a busca e a insatisfação. Um rápido passeio pelo Sumário do livro *História das Idéias Pedagógicas*, de Moacir Gadotti (2002, p. 8-10) dá alguma medida do quanto a escola não tem

---

<sup>24</sup>A bandeira nacional confirma: o positivismo instrui a República brasileira. A maior preocupação dos primeiros anos republicanos é tornar saudável o organismo nacional mestiço e, portanto, doente, para o que a escola deveria contribuir. À medida que o processo da industrialização vai se efetivando, acontece “mais uma importação, em termos do processo educativo, desta vez baseado em modelos dos Estados Unidos e da Europa ocidental.” (GILES, 1987, p. 284)



atendido aos anseios de estudantes, de professores, da comunidade a que deveria servir. São cinco capítulos a apresentar propostas de nada menos que 21 educadores e pedagogos, mais os capítulos que apresentam oito pedagogos do Terceiro Mundo e mais dez brasileiros.

Diante de uma concepção de sociedade e de escola que não atende aos anseios dos que não detém os meios de produção – e de comunicação e de educação – e apesar de que nesta escola “[...] a burguesia, como classe dominante, apresenta seus interesses como os interesses gerais de toda a sociedade.” (GADOTTI, 2002, p. 92), as camadas populares e trabalhadoras começam a movimentar-se pela democratização do ensino, à medida em que entendem que o conhecimento – que a escola deve oferecer – é “[...] um reflexo do mundo exterior nas formas de atividade e na consciência humana [...]” (CARDOSO, 1988, p. 4), e que o homem é “[...] um produto do trabalho – sócio-historicamente determinado –, que transforma o mundo exterior e o próprio homem.” (CARDOSO, 1988, p. 4).

Tais reflexões estarão mais fortes no início do século XX, pois vai ficando claro que a escola baseada no modelo herbartiano<sup>25</sup>, oferecida, então, como resposta às pressões populares e ainda hoje gozando de prestígio, mostra-se como “[...] um dos meios de que o capitalismo dispõe para manter o proletariado sob sujeição, pois condiciona o operário a executar, mecanicamente, tarefas despersonalizadas, que favorecem um sistema industrial-comercial sem escrúpulos.” (GILES, 1987, p. 248)

Tentativas de reformas apresentadas, por exemplo, por Robert Owen, na Inglaterra, também por Saint-Simon e por Fourier na França, vão demonstrando a insatisfação para a qual não havia ainda uma alternativa, mas que resultará em uma proposta educacional e escolar antagônica – a socialista, cuja finalidade é “[...] não a de aumentar a produtividade, mas [ser] o único meio de levar à plena humanização do homem.” (GILES, 1987, p. 253)

Apesar da importância da proposta, dela não trataremos neste trabalho que procura identificar e compreender a escola como hoje vivemos, no Ocidente capitalista, no qual se insere o Brasil.

---

<sup>25</sup> Para o prussiano Johann Herbart (1776-1841), “O processo educativo consiste em três seqüências: o governo, a disciplina e a instrução. Em primeiro lugar, deve-se submeter a criança a um governo ou controle e, se necessário for, restringi-la ou coagi-la, utilizando-se castigos e prêmios. Depois, recorre-se à disciplina, ou seja, à formação de disposições do comportamento. É só então que se pode progredir à terceira etapa do processo: a instrução, ou a formação da vontade.” (GILES, 1987, p. 197)

#### 4.2 UM RÁPIDO OLHAR SOBRE A ESCOLA BRASILEIRA<sup>26</sup>

Como já tivemos ocasião de comentar, fez parte da grande reforma do Marquês de Pombal expulsar a Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil. Ato contínuo, o Primeiro Ministro de D. José I assina o Alvará de 28 de junho de 1759, com o qual institui as chamadas Aulas Régias, que substituíram o sistema de ensino regido pelo *Ratio Studiorum*, praticado por 200 anos, pelos jesuítas, e que pode ser considerado o ponto de partida para a implementação da escola pública no Brasil, “[...] tornando obrigação do Estado garantir a educação gratuita à população, estabelecer suas diretrizes e pagar professores [...]” (CARDOSO, 2003, p. 200).

As denominadas Aulas Régias passam a ser as Aulas Públicas após 1822. Continuavam sendo, no entanto, sinônimo de escola, que “[...] era uma unidade de ensino com um professor [...]” (CARDOSO, 2003, p. 201), geralmente funcionando na sua própria residência, estabelecendo uma confusão entre o espaço público – educativo, e o privado – doméstico. Desta forma, não apenas deduz-se a escassez de verbas para a educação, como fica claro ser impossível que houvesse o forte controle estatal preconizado por Pombal. Além do mais, são numerosos os documentos, fatos e declarações que deixam claro que “[...] educação pública não significava educação popular, comprometida com a cidadania e a constituição da nacionalidade.” (CARDOSO, 2003, p. 204)

Em 1834, no bojo das reformas constitucionais que possibilitam a coroação de D. Pedro II, define-se como responsabilidade das províncias o ensino primário e o secundário, ficando o ensino superior a cargo da coroa.

A partir da década de 1840, o Estado, além de “[...] produzir uma legislação normativa minuciosa sobre o funcionamento escolar [...]” (CARDOSO, 2003, p. 202), sente também “[...] a necessidade de se erguerem prédios públicos escolares [...]” (CARDOSO, 2003, p. 202). No entanto, na verdade, só em 1870 vão ser construídas as primeiras escolas públicas, ou seja, todo o sistema escolar ainda é bastante incipiente,

---

<sup>26</sup> Embora tenhamos, no Brasil, desde os primeiros anos coloniais, com a chegada de catequistas, variadas formas escolares, voltamos nossos olhos mais diretamente para a escola à medida em que ela vai assumindo as características que a conformam nos dias atuais. Daí porque a consideramos a partir do processo de urbanização brasileiro. Um estudo mais aprofundado de períodos anteriores foge à proposta deste trabalho.

em função do fato de ser a sociedade brasileira ainda predominantemente rural. Informa Eurize Pessanha:

É bem verdade que, com a consolidação do Estado Nacional, entendida como tal, a partir de 1850, já se havia criado um aparelho urbano-burocrático e de serviços, bancos etc., no entanto, a pequena expressão de tais atividades fazia com que seus personagens típicos, burocratas, advogados e empregados [continuassem] sem nenhuma importância política, econômica ou mesmo social, que era exclusiva da burguesia cafeeira, matriz social da futura burguesia industrial. (PESSANHA, 1997, p. 71).

Nos anos de 1920, quando o país já passa pelos “[...] processos de industrialização, urbanização, ampliação da área de serviços e do setor público, isto é, do trabalho não-manual, condições que estavam ausentes no Brasil até o século passado.” (PESSANHA, 1997, p. 70-71), vamos ver que “As ‘classes médias’ reivindicam bens de consumo típicos desta classe, entre os quais a Educação. E o Estado atende a essas reivindicações através da expansão da rede de ensino.” (PESSANHA, 1997, p. 73).

Mas será após a chamada Revolução de 30, que “[...] demarca, simbolicamente, os limites históricos da preparação para o desenvolvimento do capitalismo monopolista<sup>27</sup> no Brasil.” (PESSANHA, 1997, p. 81) pondo fim à República Velha e levando Getúlio Vargas ao poder e iniciando o período de ascensão das classes médias, que a escola brasileira sofrerá mudanças significativas.

Os políticos e intelectuais que representavam a elite econômica acreditavam que, através da criação de um sistema estruturado de ensino, o país teria melhores condições de sair do atraso em que se encontrava diante das grandes nações que lideravam a economia mundial. As idéias dos educadores norte-americanos e europeus que se reuniam sob o movimento chamado ‘Escola Nova’ serviam de inspiração para a reforma educacional implementada pelo ministro Francisco de Campos em nível nacional. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 84)

Está estabelecido o conflito entre a escola tradicional, bacharelesca, adotada principalmente pela Igreja Católica e que atendia as crianças ricas e este modelo que se propunha, dentro da perspectiva dita de progresso, a “[...] preparar as crianças e adolescentes para o mercado a partir do desenvolvimento das capacidades de raciocínio,

---

<sup>27</sup> Por capitalismo monopolista, entende-se o “[...] que seria a tônica da economia capitalista no século XX [em diante...]. trata-se da tendência à concentração e centralização do capital, geradora do estágio monopolista do capitalismo.” (PESSANHA, 1997, p. 57)

juízo, observação e iniciativa dos alunos.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 86). Mas como, na prática, “[...] a reforma educacional pós-Revolução de 30 só ocorreu de forma fragmentada, atropelada e improvisada.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 87) vamos ver que, na verdade, as crianças pobres brasileiras continuavam tendo que

[...] recorrer a escolas que mal ensinavam a ler, fazer contas, um pouco de gramática e de religião, funcionado de maneira precária nas casas dos professores ou em salas alugadas que não tinham recursos didáticos e onde os castigos físicos eram praticados com frequência. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 86)

Ou seja, apesar das declaradas intenções de modernidade, para elas restava o mesmo modelo que era incrementado no século anterior. E não podemos ignorar que tal modelo, com variações e algumas subtrações, permanece, infelizmente, muito atual, em especial na escola pública e em pequenas cidades. Situação que permanece, pois, naquela época, médicos como Miguel Couto “[...] defenderam a implantação de uma política nacional de educação, através da criação de escolas para todas as crianças. Suas idéias, assim como de educadores como Anísio Teixeira, foram consideradas subversivas e comunistas.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 74). Enquanto isso, avançava, na Europa, o processo de universalização escolar...

Vale ainda registrar a peculiaridade do Estado Novo – a ditadura de Vargas, 1937-1945 – no que diz respeito à escola. A Constituição de 1937 “[...] deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação.” (ROMANELLI, 2003, p. 153), passando o Estado a desempenhar “[...] uma ação meramente supletiva.” (ROMANELLI, 2003, p. 153). Isto não impede que o controle sobre as escolas, como acontece nos regimes autoritários, seja explícito, mostrando a importância que era atribuída à educação:

Nas escolas, os alunos eram ensinados a adorar o mito Getúlio Vargas. As cartilhas traziam histórias heróicas do ditador [...] Amar a Pátria era amar Getúlio e seguir seus passos. Durante o Estado Novo, muitos livros didáticos foram proibidos, sobretudo aqueles que estampavam uma visão crítica da história recente do Brasil. Em seu lugar, o governo adotava cartilhas de títulos bem sugestivos, como, por exemplo, ‘Getúlio Vargas para Crianças’. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 91).

O interregno dito democrático não vai se traduzir em significativo avanço no sistema escolar em sua prática diária, mesmo com a retomada das discussões sobre a educação.

A nova Constituição, de 1946, “[...] propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 170). Além disso, cuida da “[...] previsão dos recursos mínimos destinados à educação, a fim de que o direito instituído fosse realmente assegurado.” (ROMANELLI, 2003, p. 170), demonstrando um novo patamar de compromisso estatal.

Partindo das disposições constitucionais, Clemente Mariani, Ministro da Educação, criou uma comissão para “[...] estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. (ROMANELLI, 2003, p. 171). Do trabalho desta comissão, sob a presidência do professor Lourenço Filho, poderia ter resultado o avanço esperado, não tivesse o anteprojeto dela resultante transformado-se na Lei 4.024 (a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apenas em dezembro de 1961!

A primeira metade dos anos 1960, no contexto de uma América Latina que parecia caminhar a firmes passos para a esquerda, para o distanciamento da tutela estadunidense, também o povo brasileiro se mobiliza, o que levará a propostas inovadoras em educação e na conformação da escola, como a pedagogia que Paulo Freire desenvolve com tal êxito tal que o torna um dos primeiros atingidos pelo golpe de 1964, triste marco na história da escola brasileira pelo retrocesso que provocou em todos os níveis de ensino, retrocesso do qual ainda hoje nos ressentimos.

O golpe de 1964 atingiu duramente a escola, especialmente depois da sexta-feira 13 de dezembro de 1968, quando o AI-5<sup>28</sup> entrou em vigor.

Com o decreto lei 477, assinado em fevereiro de 1969, a ditadura reforçou o silêncio que já se fazia sentir no movimento estudantil brasileiro e os jovens foram desaprendendo a pensar criticamente sobre a realidade política do país e do mundo. As escolas e universidades retiraram das salas de aula não apenas as idéias consideradas subversivas, mas qualquer pensamento mais crítico sobre a realidade política e social do país. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p 106)

---

<sup>28</sup> O Ato Institucional nº 5 suprimiu cerca de dois terços da Constituição, invalidando tudo o que dizia respeito a direitos individuais e coletivos, bem como restaurando a pena de morte por crime de natureza política.

Duas disciplinas foram incorporadas aos currículos escolares, ambas obrigatórias: EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Disciplinas sob responsabilidade direta da diretoria de cada escola, deveriam propagar os princípios do regime, complementando a situação em que “A dinâmica escolar foi invadida por rituais patrióticos diversos.” (DOURADO e FERANDEZ, 1999, p. 106). Apesar dos mais de 20 anos decorridos desde o fim do período militar, ainda amarga, a escola, a dificuldade de superar sua herança.

#### 4.3 A ESCOLA COMO A VIVEMOS HOJE

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.

(Paulo Freire, 2003)

A experiência cotidiana das relações entre educadores e educandos comprova que “[...] poucos espaços de trabalho social são hoje tão pouco comunitários e democratizados, entre os seus diferentes praticantes, como a educação.” (BRANDÃO, 1981, p. 96). Inclusive porque “Afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.” (BRANDÃO, 1981, p. 96). E dentro desta desigualdade, “[...] a educação (como tantas outras coisas da vida e dos sonhos de todos os homens) perde a sua dimensão de bem de uso e ganha a de bem de troca. Ela não vale mais pelo que é e pelo que representa para as pessoas. [...] vale como bem de mercado, e por isso é paga e às vezes custa caro.” (BRANDÃO, 1981, p. 93). Retrato cruel, que não deve ser escamoteado, pois só assim poderemos intervir com qualidade.

É a eficiência e a eficácia desta escola, como agência social, que Enguita coloca em dúvida, considerando-a “[...] mal-equipada para competir [no terreno] da homogeneização cultural através do mercado [...]” (ENGUITA, 2004, p. 57), anacrônica, não por ser a depositária daquele ideário iluminista/positivista, mas por não mais atender a eles e às suas necessidades em um mundo globalizado, visto que

[...] o sistema educacional, as instituições escolares, os corpos docentes e os planos e os métodos de ensino e de aprendizagem foram concebidos em função desse trabalho de *nacionalização* da escola, a serviço do Estado-Nação e do tipo de cidadania a ele

associada, e não para outro tipo nem para qualquer forma política. (ENGUIITA, 2004, p. 46)

No entanto, o painel apresentado demonstra que a escola, como uma agência social de educação sistematizada, apesar das dificuldades do dia a dia, não está tão limitada como pode parecer. Ela é instituição que, a exemplo das demais, tem função datada e localizada, não apenas em um dado momento histórico e em uma região específica, definida, como também considerando-se variáveis de classe, gênero, etnia ou faixa etária. Mas, por outro lado, também ficam claras a multiplicidade, a constante reconfiguração, a persistência e a coexistência de fórmulas, propostas, objetivos a demonstrar a permanência e a importância da escola.

A demonstrar, ademais, que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2003, p. 98). E, desta forma, ela “[...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a Educação só uma ou outra dessas coisas.” (FREIRE, 2003, p. 98, grifos do autor). O que oferece à escola, mesmo que autoritária e anacrônica, condições para continuar a ser o espaço de atuação das “[...] forças prometeicas portadoras desse fogo: [a educação]” (ENGUIITA, 2004, p. 125), em uma tarefa que “[...] continua hoje mais atual do que nunca.” (ENGUIITA, 2004, p. 126).

Ainda mais, não é possível ignorar que o processo educacional acontece antes, fora e depois da escola, fato este que também a influencia. Nas sociedades onde ela, por algum motivo, não se faz necessária,

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (BRANDÃO, 1981, p. 17-18).

Assim é, por exemplo, para situar a questão em nossa cultura, como acontece dentro dos terreiros de candomblé ainda hoje.

O candomblé incorpora, funde e resume as várias religiões do negro africano e sobrevivências religiosas dos indígenas brasileiros, [...] realiza a comunhão dos seres humanos com os deuses e com os ancestrais. Não se trata de uma vaga comunhão espiritual, simbólica e remota, [...] nem uma simples ligação passageira e acidental com os mortos, [...] Os dois mundos se confundem no candomblé. (CARNEIRO, s/d, p. 39)

Como uma consequência disso, o respeito aos mais velhos – seja em idade, seja em conhecimento ou iniciação ao culto – que se manifesta também na disposição de aprender ouvindo suas histórias, suas admoestações, cumprindo suas determinações, até mesmo sem compreendê-las de imediato. Realidades assim poderiam ser usadas como argumento para tornar questionável a necessidade da escola. E do profissional que nela atua. E de sua formação. No entanto, ao contrário, reforçam a pertinência da instância de educação formal, à qual cabe a tarefa de difundir esse "[...] fogo dos deuses que permite aos homens dominar sua vida e seu meio, sem permanecer acorrentados pelos limites de seus dons naturais." (ENQUITA, 2004, p. 125).

#### 4.4 DESAFIOS: PARA ONDE?

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

(Paulo Freire, 2003)

O desafio do profissional da educação, o pedagogo, é o de dar à escola sua feição, sua importância com uma práxis pedagógica consequente. Para tanto, precisa definir de que forma vai intervir no mundo, através da educação, com a clareza de toda a multiplicidade referida, porque “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades.” (FREIRE, 2003, p. 99). Dentro disto é que “o próprio elitismo do processo educativo leva ao puro formalismo.” (GILES, 1987, p. 284), com o qual não deve o educador contentar-se, para o qual não podem contribuir as escolas, para que não percam sua credibilidade.

Para evitar este risco, cabe lembrar ainda que “[...] toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira.” (FREIRE, 2003, p. 99), o que se constitui em mais uma armadilha a desafiar na definição da função da escola. Acrescente-se a reflexão de que

A escola pública em nossas sociedades marginalizadas converteu-se em uma instituição anacrônica que funciona como um depósito de crianças sem futuro [...]. São escolas que tentam transmitir um falso otimismo sobre o futuro, escolas que atraem não pelo que



ensinam, mas pelo prato de comida que oferecem. Escolas que servem para o governo vigente continuar dizendo, de maneira hipócrita, que se preocupa com a educação de seu povo. (FUNARI e ZARANKIN, 2005, p. 142)

O desempenho do educador diante dos desafios que lhe são propostos pode depender de estar alerta para a feição contemporânea da ideologia: a invisível.

Enquanto na ideologia burguesa tradicional as idéias eram produzidas e emitidas por determinados agentes sociais – o pai, o patrão, o padre ou pastor, o professor, o sábio – agora parece não haver agentes produzindo as idéias, porque elas parecem emanar diretamente do funcionamento da Organização e das chamadas ‘leis do mercado’. (CHAUÍ, 2001, p. 104)

Porque, é preciso reafirmar, a ideologia é “[...] um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos.” (CHAUÍ, 2001, p. 72). Portanto, muitas vezes, sem que disso se dêem conta, os professores esquecem que “[...] o conhecimento, o mundo das idéias, não resulta de uma contemplação passiva da natureza, mas surge como forma e produto da transformação ativa da natureza pelo trabalho.” (CARDOSO, 1988, p. 4). Mais uma faceta do desafio posto, a partir daí, é o de buscar uma escola não para o mercado, mas para o trabalho, como “[...] um elemento mediador entre o homem que pensa e a natureza.” (CARDOSO, 1988, p. 4). A escola recuperando “[...] a sua dimensão de bem de uso [...]” de que nos falava Brandão (1981, p. 93) antes.

Só com o diálogo é possível concretizar o processo educativo, o processo que respeita a criança como ser humano ainda criança. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.” (FREIRE, 2003, p. 38).

A adoção do ECA nas relações diárias em sala de aula contribui para o diálogo, porque propõe ao adulto um novo olhar sobre a criança, estimulando o respeito ao aluno, sem o que não há diálogo. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2003, p. 58). Porém, esta idéia de respeito à criança ainda parece ausente. A percepção da condição da criança como infantil (sem voz) e aluna (sem luz) dá-se como se esta não fosse uma situação histórica, mas como se fosse natural e, portanto, atemporal.

A resistência do adulto é compreensível, porque “Não se pode afirmar um novo direito em favor de uma categoria de pessoas sem suprimir algum velho direito, do qual se beneficiavam outras categorias de pessoas”, (BOBBIO, 1992, p. 20) e o professor que não consegue distinguir autoritarismo de autoridade sente-se ameaçado em seu poder. Assim, é como se fosse do interesse deste professor que a criança apenas seja “[...] depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo [...] a escola a função de dar a luz!” (KRAMER, 2003, p. 80).

Bogdan Suchodolski, educador polonês, segundo Gadotti (2004, p. 211), “[...] mostra que desde Thomas Morus e Campanella a utopia não perdeu sua importância na história do pensamento pedagógico”. É tarefa continuar a persegui-la, mesmo porque cabe também aos (às) educadores (as), que “[...] não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la [...]” (CATANI, 2000, p. 585), fazer com que a escola seja mais que aquela última esperança que parece ter sido a perspectiva confuciana. Passemos então a olhar um pouco mais especialmente para estes educadores, mais ainda as educadoras, incontestemente maioria na escola que estamos vendo, até mesmo considerando que

Para a análise da profissão de magistério, o mais importante é a constatação de que, apesar do aumento da participação feminina na PEA<sup>29</sup>, de 1950 para cá, ela ainda continua restrita a determinados ‘guetos’ considerados como profissões femininas: empregos domésticos, professores, enfermeiros e balconistas. (PESSANHA, 1997, p. 83)

Como já assinalamos anteriormente, esta feminização do magistério – possivelmente a criação dos guetos referidos – está diretamente ligada à consolidação do capitalismo, com o avanço da concentração urbana, levando mulheres da classe média, agora consolidada, a buscar uma ocupação que a sociedade considere adequada para a mulher que precisasse trabalhar (PESSANHA, 1997).

Testemunhei, como estudante e como profissional, a progressiva feminização, acompanhada de vertiginosa queda de remuneração e de prestígio social. Assim é que, gradativamente, as mulheres passaram a ser quase que exclusivas, passo a passo: primeiro nas classes de pré-primário; em seguida no antigo primário (ensino fundamental de 1ª a 4ª séries), no ginásio (5ª a 8ª séries), no colegial (2º grau), até

---

<sup>29</sup> A sigla designa a População Economicamente Ativa, ou seja, a parcela da população em idade (legal) de inserção no mercado de trabalho.

chegar ao Pré-Vestibular que, por estar fora do sistema formal e permitir cobrar altos preços para a ocupação de salas de até 100 alunos, ainda era reduto masculino. A progressão tem chegado ao Ensino Superior, com o crescimento dos percentuais de professoras que, algumas vezes, oferece aos movimentos feministas a sensação de ocupação de espaço e ampliação de poder.

Mas não vamos cair na tentação de aprofundar este assunto. Vamos voltar nosso olhar para a professora das séries iniciais, a professorinha carinhosamente lembrada por Ataulfo Alves no seu samba *Meus tempos de criança*, por haver lhe ensinado as primeiras letras.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Feito em 1957, o samba registra: “Que saudade da professorinha / que me ensinou o bê-a-bá...” (ALVES, 1977, capas)

## CAPÍTULO 5

### A PROFESSORA – O ADULTO DE QUE FALAMOS

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.  
Paulo Freire

Já que o objeto da pesquisa é a relação que se estabelece entre uma criança em situação específica – a de estudante – e um adulto em atuação também particular – como professora, torna-se necessário, além de perceber a evolução histórica deste espaço – a escola – onde transcorre a relação; além de buscar a historicidade da criança, para melhor compreendê-la como estudante, entender ainda quem desempenha esta função social educativa no sistema formal escolar, estas herdeiras dos pedagogos, mestres-escola e dos artesãos-professores gregos. Sucessoras daqueles que, na Grécia Clássica berço de nossa civilização ocidental, exercitavam “[...] de um lado, a prática de *instruir* para o trabalho; de outro, a de *educar* para a vida e o poder que determina a vida social.” (BRANDÃO, 1981, p. 42, grifos do autor).

Percebe-se que “[...] todos reconhecem uma certa ‘especificidade’ no trabalho do professor que o torna diferente dos demais trabalhadores.” (PESSANHA, 1997, p. 23). No entanto, que elementos constituiriam a especificidade deste trabalho “[...] não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana.” (PESSANHA, 1997, p. 28), além da enorme responsabilidade que representa atuar direta e continuamente com as mentes e os corações de crianças? Para nossa reflexão, é importante registrar que se trata de um profissional que, “Embora servindo ao capital, não se identifica com a burguesia, do ponto de vista material, podendo, no entanto, em determinadas conjunturas, identificar-se com ela do ponto de vista ideológico.” (PESSANHA, 1997, p. 69).

Além da questão do exercício da autoridade, importantíssima no estabelecimento de relações humanas, e do papel da disciplina, tão central na visão pedagógica kantiana, aspecto relevante a ser ainda identificado é o da formação profissional, na medida em que contribui para a definição das características das relações que se estabelecem no local de trabalho. Inclusive porque a tradição humanista renascentista, precursora da escola moderna, embora bastante preocupada com a educação, pouca importância dava à “[...] preparação dos próprios mestres.” (GILES, 1987, p. 101). Daí que, embora, na primeira metade dos 1400, tenham pensado exigências “[...] sobretudo a de mestres

altamente cultos e pedagogicamente preparados [...]” (GILES, 1987, p. 102), pouca importância se deu à questão à época. Por outro lado, há a considerar a evolução dos cursos de formação de professores, ao longo dos séculos XIX e XX, especialmente no Brasil.

Como um dos elementos que constituem a base deste entendimento, parte-se da reflexão de que: “A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.” (NÓVOA *apud* CATANI, 2000, p. 585). Mesmo porque, são agentes que estão, eles mesmos, mergulhados em todos os aludidos “fatores de ordem econômica e social”, construtores mesmo deles, até como “[...] sujeitos sociais que, no seu fazer cotidiano, conformavam estratégias de relação com o Estado, quer no sentido da submissão, quer no de resistência ao controle que se buscava realizar” (GOUVEIA, 2001, p. 56), atuando como atuam em uma instituição que a exemplo de qualquer outra criação humana, é datada e fisicamente localizada.

#### Pergunta Brandão:

Como é possível compreender alguma coisa que se passa entre relações sociais de categorias de homens, que educa transmitindo de uns a outros crenças e valores sociais, que serve tanto a igualar quanto a diferenciar as pessoas de acordo com projetos de usos do saber situados fora dos sonhos do educador, sem pensá-la dentro dos mundos reais onde acontecem as trocas também reais entre os homens, verdadeiros homens de carne e osso, situados de um lado e de outro da educação? (1981, p. 66-67)

É em busca da compreensão destes “mundos reais”, visando conhecer estes educadores de carne e osso e consciência, incluídos entre “[...] os agentes sociais tradicionalmente encarregados de normalizar crianças e jovens a serviço da ordem pública [...]” (CUNHA, 2000, p. 465), mesmo que a este papel nem sempre se prestem, que tentaremos reconstituir sua trajetória histórica. Como “A classe que alcança o poder procura tornar universais as suas idéias e se torna reacionária, [...]” (PESSANHA, 1997, p. 50), é forçoso considerar que as diversas estratégias de relação com o Estado de que nos fala Gouveia são desenvolvidas por um profissional classe média. Ora,

Além da função de agente técnico da razão do Estado, as ‘classes médias’, geradas no processo histórico em que este ampliou e diversificou suas funções para garantir a acumulação de capital,

assumiram a função de articuladoras e tradutoras, tanto da razão do Estado quanto das razões privadas, com o mesmo objetivo, [...] (PESSANHA, 1997, p. 68-69)

Para completar esta panorâmica de “mundos reais, é preciso não perder de vista que, de tão complexos os problemas sociais nos dias que correm, estes educadores, de fato, “[...] começam a elaborar um discurso que ‘devolve’ às famílias a responsabilidade pela educação.” (CUNHA, 2000, p. 465). Estabelecido este jogo de esquiva de responsabilidade, como fica a criança quando, “[...] ao que parece, os dispositivos do estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola” (CUNHA, 2000, 465)?

### 5.1 UM POUCO DA ORIGEM EUROPÉIA

Embora tenhamos nos reportado à Grécia Antiga, berço que é da civilização ocidental européia da qual somos herdeiros, ao tratarmos da figura profissional do professor, buscando compreendê-la nos dias de hoje, seria desnecessário traçar sua trajetória antes dos Tempos Modernos, período em que se estabelece, na Europa, a necessidade deste espaço social – a escola como hoje a vivenciamos, conseqüentemente, a necessidade de um profissional que desempenhe sua função dentro dela.

Eis que, quando “O século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específico” (JULIA, 2001, p.13) para o ensino de crianças e jovens, vê também nascer a preocupação com a formação e preparação do professor para o exercício profissional neste espaço.

O cuidado com a formação dos mestres é demonstrado, entre outros, pelo educador Guarini<sup>31</sup>, para que estes fossem “[...] altamente cultos e pedagogicamente preparados [...]” (GILES, 1987, p. 102), preocupação esta que Paulo Freire retomará, em perspectiva mais abrangente, afirmando “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina [...]” (FREIRE, 2003, p. 103), mas também que “[...] sem rigorosidade metódica não há pensar certo [...]” (FREIRE, 2003, p. 49). Isto porque, para ele, o mestre precisa ter claro que “A

<sup>31</sup> O italiano Guarino Guarini fundou a primeira escola humanista em Veneza, tendo sido também preceptor na corte de Ferrara. Tentou melhorar a qualidade os mestre da época (viveu de 1370 a 1460) escrevendo tratados para orientá-los.

prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2003, p. 38).

É ainda neste século que se dá a adoção de classes separadas por cursos, o que também contribuirá para o aparecimento de uma nova necessidade de formar “[...] corpos profissionais que se especializavam na educação [...]” (JULIA, 2001, p.14). Outro importante marco deste período, bem sempre lembrado, é a imprensa. Com o barateamento e a difusão do livro, o conhecimento fica mais acessível, menos encastelado, menos escondido nos mosteiros. “Um maior contingente de pessoas interessava-se em aprender a escrever e a ler pela facilidade da consulta.” (REIS FILHO, 2002, p. 120). Amplia-se a busca pelo profissional que vai oferecer a possibilidade de usufruir desta tal facilidade.

Outro argumento ainda a reforçar a escolha deste marco diz respeito a nós diretamente. É o fato de que é este também o momento em que o Brasil passa a ser formalmente conhecido pela Europa, a partir do “[...] significativo incidente da aventura marítima do Atlântico no século XV.” (REIS FILHO, 2002, p. 115), que foi seu oficial descobrimento. Mesmo que não se possa admitir afirmar que “O Brasil surge para a história em pleno Renascimento.” (REIS FILHO, 2002, p. 115)<sup>32</sup>

Um rápido olhar sobre o século XVI encontra como grandes nomes da educação Erasmo de Roterdam e Martinho Lutero.

Erasmo, ao desenvolver propostas de reformas educacionais, nas quais considera o vernáculo impróprio para preservar a cultura, “[...] pressupõe um mestre bem formado e experimentado [...]” (GILES, 1987, p. 116) para dar conta dos clássicos latinos e gregos, embora ele não se preocupe em estabelecer parâmetros com respeito a suas qualidades pedagógicas. Para o pensador, como estudantes são muito diferentes entre si,

O bom mestre estará alerta para aptidões, reconhecendo a personalidade de cada aluno e sua individualidade. Portanto, deve formular os estudos de acordo, pois nem todos os estudos favorecem todos os alunos de modo igual. O mestre deve saber temperar os esforços pedagógicos. (GILES, 1987, p. 117)

---

<sup>32</sup> Embora não caiba na proposta da dissertação, é preciso assinalar que o Brasil dito pré-cabralino tem história, cultura, tem, sim, a memória de procedimentos educacionais que ainda não exploramos, tanto quanto ainda nos falta conhecer a vertente africana de nossa formação.

Martinho Lutero também identificava a necessidade da existência de professores para preparar as crianças para serem cidadãos, dando aos professores importância apenas imediatamente abaixo da do pregador, como capazes de assegurar a ordem e a estabilidade do Estado. Afinal de contas, quando a Reforma Protestante enfatiza “[...] a necessidade de consulta à Bíblia como fonte de alimento espiritual, vê na instrução primária uma necessidade de todos.” (REIS FILHO, 2002, p. 123). Lutero, além do mais, “[...] é revolucionário, incluindo na função de ‘professor’, tanto mulheres como homens.” (GILES, 1987, p. 117). Nesta inclusão, precedente importante para a situação atual da profissão, em todo mundo, com a predominância feminina que tem provocado tantos estudos.

A preocupação luterana com a educação e a formação de professores vai ter reflexo na Contra-Reforma católica, com a fundação da Companhia de Jesus, em cuja Constituição, de 1556, “[...] estabelece-se que o ensino é um dos meios necessários para ajudar os homens a alcançarem o fim para o qual foram criados.” (GILES, 1987, p. 134). Porém, esclareça-se: os jesuítas são “Contrários ao espírito crítico, eles privilegiaram o dogma, a conservação da tradição, a educação mais científica e moral do que humanista.” (GADOTTI, 2002, p. 65) Para tanto, regulamenta-se também a formação dos mestres, tão importantes para o sistema jesuítico que “[...] recomenda-se a criação de uma academia dedicada à formação dos mesmos.” (GILES, 1987, p. 136).

No século seguinte, Comenius vai identificar esta necessidade da definição deste profissional como parte da divisão social do trabalho capitalista. Afirmava ele que, assim como “[...] as pessoas procuram um açougue para o abastecimento de carne, um alfaiate quando precisam de roupas, marceneiro quando o assunto são móveis, os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos.” (CUNHA, 2000, p. 448)

No entanto foi só cerca de 300 anos mais tarde, já durante o século XIX, que se consolida “[...] a existência de um espaço escolar autônomo [...]” (JULIA, 2001, p. 13 e 14), voltado exclusivamente para crianças, “[...] no conjunto das escolas primárias [...]”. (JULIA, 2001, p.14). É neste momento, a burguesia consolidando seu poder político, que “Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências” (JULIA, 2001, p. 23).



Não é difícil compreender que este processo, profundamente contraditório, vai levando os professores aos mais variados confrontos, daí que “[...] a experiência de ensino cotidiano ensinou-lhes que, mesmo no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo.” (JULIA, 2001, p. 24) No entanto, continua o professor perseguindo sua utopia, seu sonho, mesmo que disto não se dê conta, seja ele um educador progressista, crítico, seja um educador conservador.

## 5.2 ELEMENTOS SOBRE O PROFESSOR BRASILEIRO

O Alvará de 28 de junho de 1759, do Marquês de Pombal não apenas transforma o professor, desde então, em um funcionário público. Mais que isso, há a pretensão de “[...] exercer um controle rígido sobre os professores [para o que] era preciso inspecionar alunos e professores [...]”, (CARDOSO, 2003, p. 206), o que vai acontecendo de forma precária, inclusive porque o primeiro concurso público para professor só aconteceu em 20 de março de 1760, no Recife.

Vamos situar o Brasil no século XIX. Apesar da independência, a herança colonial permanece: uma abundância de instrumentos que comprovariam, na letra da lei, uma preocupação efetiva com a questão educacional, que pode ser identificada também “[...] na construção de uma política de formação e profissionalização docente.” (GOUVEIA, 2001, p. 40), inclusive com a “[...] institucionalização das primeiras escolas normais, a cargo dos poderes provinciais.” (GOUVEIA, 2001, p. 40).

Havia uma declarada pretensão de uniformizar e unificar as práticas docentes, não realizada, seja porque a educação pública sofria de crônica indefinição quanto a dotações orçamentárias e a diretrizes políticas, seja pelas diferenças significativas entre as províncias do Império. O próprio funcionamento das escolas normais, neste período, é bastante irregular.

Fica, pois caracterizado que o discurso da importância da educação pouco saía do papel para a prática, não sendo efetivado. Dentro disso, o professor tem papel definido, como demonstra a importância que era dada ao comprovante de idoneidade moral exigido do candidato a professor: “Mais que instruir, cabia ao professor desenvolver em seus discípulos os corretos preceitos morais, coerentes com a autoridade constituída.” (GOUVEIA, 2001, p. 52).

As reformas constitucionais de 1834, já mencionadas, implicarão em que, também, caberá às Assembléias Legislativas provinciais a definição de parâmetros e normas para avaliar candidatos a professores públicos, inclusive nas situações em que ainda não houvesse escola normal em funcionamento. De maneira geral, porém, “[...] o professor era mal pago, o que era então apontado como responsável pela precariedade de ensino público.” (GOUVEIA, 2001, p. 45). A partir da década de 1840, a legislação cada vez mais minuciosa aponta também para a disposição de controlar cada vez mais a atuação dos professores. Embora tenha o país passado por tantas transformações, é quase assustador constatar a permanência de certas características, de certos entraves. Continua o professor a ser, não apenas mal pago, de tantas formas vigiado, mas responsabilizado pelas mazelas do sistema.

Bem. Mas voltando ao século XIX, ainda no Império, a situação dos professores ainda é bastante incipiente, pois, dentre os “personagens típicos” daquele “aparelho urbano-burocrático” que, como já vimos cria uma categoria “sem nenhuma importância política, econômica ou mesmo social” (PESSANHA, 1997, p. 71), estão as professoras. A respeito delas, inclusive, constata-se à época: “A profissão de professora era desejável para mulheres de determinada classe social, no caso mulheres pobres e sem família, com uma perspectiva de, se não ascender socialmente, pelo menos não ‘decair’ para um meio de vida ‘não-decente’”. (PESSANHA, 1997, p. 71).

Já no século seguinte, vamos perceber alguma mudança, e “[...] os professores primários brasileiros constituem um sujeito histórico-concreto das ‘classes médias’ [...]” (PESSANHA, 1997, p. 70), na configuração do país que vai se tornar mais urbano.

No entanto, isto não impede que mantenham sua atuação profissional ainda voltada para o passado (talvez por conta da deficiência de formação), seja quando trabalham na escola privada que se dispõe a oferecer à criança rica o ensino de “[...] Latim, Línguas Estrangeiras e Ciências de maneira quase que enciclopédica.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 86) , numa prática em que “[...] a teoria ocupava mais espaço que a prática, [...]” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 86), seja na escola pública, onde a precariedade de condições e de resultados permanecia e vai permanecer para muito além da primeira metade do século XX. Viva, com variações, seja na prática seja na memória de professoras, como aquela nossa conhecida que lamenta, já no século XXI, a abolição da palmatória da sala de aula.

Se, durante o Estado Novo, “[...] os professores eram levados a repetir frases de adoração a ele [Getúlio]: ‘As crianças devem ter um guia e esse guia é o presidente

Vargas””. (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 91), o golpe de 1964 também vai atingir a sua atividade, quando “Diversos livros didáticos foram retirados das escolas e muitos professores foram demitidos por divulgarem idéias consideradas subversivas.” (DOURADO e FERNANDEZ, 1999, p. 106)

A Constituição de 1946 retoma, daquela de 1934, “[...] a exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 170), o que significa a recuperação dos ideais dos educadores da década de 30 e garante à professora a estabilidade funcional para seu trabalho. Mais ainda, cria um efetivo patamar de respeito a ela, ao estabelecer “[...] garantias de direitos individuais, o que inclui a livre manifestação do pensamento, a extinção da censura, a livre publicação de livros e periódicos. [e] quando afirma que é garantida a liberdade de cátedra, que as Ciências, as Letras e as Artes são livres.” (GILES, 1987, p. 296).

No entanto, como as discussões em torno do projeto do que viria a ser a Lei nº 4.024 vão se arrastar por 13 anos, o *status* da professora não sofrerá mudança significativa.

Por outro lado, até 1946, quando o decreto-lei 8530 unificou o ensino normal em todo o território brasileiro, as escolas normais, que existem no país desde 1830<sup>33</sup>, eram “[...] assunto da alçada dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem.” (ROMANELLI, 2003, p. 163). Dai resulta uma grande variação de definições do que seria necessário ou desejável como requisito mínimo para que a professora pudesse exercer esta função.

O período da ditadura militar, que se prolonga por 20 anos, deixa, no profissional da educação do Brasil marcas que ainda hoje nos esforçamos para eliminar. Esperamos estar contribuindo para isso com esta dissertação.

### 5.3 RÁPIDAS PINCELADAS SOBRE CARACTERÍSTICAS DOCENTES

A caracterização do profissional de educação pode ser feita a partir de múltiplas facetas, das quais buscaremos explorar aquelas que possam auxiliar no estabelecimento de parâmetros para avaliar as relações que são estabelecidas com a criança.

---

<sup>33</sup> Criada em Niterói, a primeira escola normal brasileira é também “[...] pioneira na América Latina e, de caráter público, a primeira de todo o continente, já que nos estados Unidos as que então existiam eram escolas particulares.” (ROMANELLI, 2003, p. 163)

Entre as características do professor está a da forma com que este se dispõe ao exercício da autoridade, tantas vezes confundida com o autoritarismo, possivelmente porque “[...] os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas.” (CATANI, 2000, p. 585). Deste espaço e de quem nele atua, é possível verificar que

O espaço qualificado caracteriza-se também pelo fato de ser uma estrutura de normalização. O código disciplinar, os castigos e os prêmios são parte integrante dessa estrutura, posta em funcionamento pelos professores e por outras autoridades cujos poderes específicos são, em derradeira análise, uma delegação do corpo social, no caso de continuar em vigor o contrato de poderes entre a sociedade e sua escola. (FERNANDES, 2005, p. 21)

Em sociedades como a brasileira, de forte perfil patriarcal, patrimonial e autoritário, onde, como registra Marilena Chauí (2001), o lugar do professor, tanto quanto de alguns outros agentes, como o pai, é o lugar da autoridade, a atenção que se dê ao fato torna-se ainda mais significativa. Assim, esta pode ser vista e pesquisada como uma questão central para a compreensão do objeto de nossa pesquisa. Este professor, na escola brasileira, que o Estado reconhece, é uma “autoridade legal-racional, pois sua posição supõe a posse do diploma reconhecido pelo Estado;”[porém] “a autoridade do professor *também* apresenta peculiaridades do tipo *autoridade doméstica*, ou patriarcal [...]” (GANDINI, 2005, p. 199, grifo da autora)

Na *Ratio Studiorum* jesuítica, encontramos não apenas as normas pedagógicas e as definições didáticas, mas também “[...] uma hierarquia de funções e de poderes especializados, que se imbricam uns nos outros segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa” (JULIA, 2001, p. 24). A influência da Companhia de Jesus na configuração da escola brasileira, apesar de Pombal, torna evidente a repercussão que o documento terá na formação dos profissionais brasileiros. De tal forma que “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.” (FREIRE, 2003, p. 104)

Acredito que também para refletir esta delicadíssima questão da autoridade em sala de aula o Estatuto pode ser importante aliado. Há uma série de motivos que podem levar o professor ao autoritarismo, até porque “a incompetência profissional

desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 2003, p. 92). Por outro lado, como professores democráticos, “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.” (FREIRE, 2003, p. 104). Incorporar o ECA ao cotidiano escolar, seja para respaldar a condição de sujeito da criança, seja para que o seu artigo 4º sensibilize o professor da sua responsabilidade, pode evitar a situação em que tanto “o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano”. (FREIRE, 2003, p. 60)

Questão relevante nas relações escolares é a da disciplina. A ênfase nela é, como já afirmado no capítulo anterior, a base de toda a pedagogia kantiana. Consideramos oportuno registrar aqui um pouco do que o filósofo alemão indica a professores.

Como introdução às lições sobre a pedagogia, ele afirma que “[...] o homem tem necessidade de sua própria razão. [...] e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele.” (KANT, 2002, p.12), com o uso da disciplina. Explica: “A disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais.” (KANT, 2002, p.12) A importância da disciplina seria de tal ordem, que se chega ao ponto de considerar que “A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, [...]” (KANT, 2002, p.16). E como Kant é um dos filósofos fundadores do pensamento contemporâneo ocidental, inclusive brasileiro, cujas idéias permanecem repetidas como Verdades, podemos concluir que tais concepções continuam em vigor, influenciando nossos mestres.

Outro fator fundamental na caracterização do profissional da educação e de sua atuação em sala de aula é a própria definição das prioridades e dos parâmetros que norteiam sua formação profissional. A informação abaixo, referente às academias jesuíticas a partir dos séculos XVI e XVII, oferece elementos que demonstram a permanência da influência destes educadores nos dias de hoje, inclusive no que diz respeito à função do professor:

Grande atenção era dada à formação dos professores, na qual era buscado um aperfeiçoamento moral e intelectual que, na maioria

das vezes, era conseguido somente depois dos 30 anos, após o que recebiam, de um mestre experimentado, uma formação pedagógica. Achavam que era pela personalidade, como um todo, que o professor modelava o educando a fim de que este se transformasse num homem perfeito. (REIS FILHO, 2002, p. 123)

Observe-se que, nesta perspectiva, antes e até mesmo acima de ser um pedagogo, precisava ter o professor comprovado estar capacitado a *modelar* seu aluno, que deveria ser transformado em um ser perfeito. Manter esta perspectiva é ignorar, pois, o artigo 17 do ECA, que assegura a “[...] inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, [...]” (BRASIL, 2002, p. 27). Mais ainda, é negar o reconhecimento da existência mesmo desta integridade, que, ao que parece, forma-se apenas neste tal “homem perfeito”. Não admira que seja preciso, ainda nos dias de hoje, estar reafirmando que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2003, p. 59), inclusive e muito especialmente quando nos reportamos às relações entre educadores e crianças/educandos.

Nas primeiras décadas do século XIX, um grande debate ocupa os educadores brasileiros. Diz respeito a métodos de ensino, com a disputa entre o método tradicional – individual, e o método mútuo, mais moderno, científico, indicado para o ensino de grupos maiores de alunos, mas, fundamentalmente, “[...] o mecanismo mais eficiente de disciplinação no interior do espaço escolar.” (GOUVEIA, 2001, p. 44). Para reforçar esta compreensão, a análise das avaliações de professores em Minas Gerais, neste período, demonstra que “[...] a instrução exigida dos candidatos era superficial, não ultrapassando o ler-escrever e contar” (GOUVEIA, 2001, p. 47). Além do mais, “[...] o peso do saber sobre a ortografia era relativizado na comparação com outros saberes.” (GOUVEIA, 2001, p. 48), embora constata-se que havia “[...] rigor do exame no que se refere ao conhecimento matemático.” (GOUVEIA, 2001, p. 48). Fica sempre a dúvida quanto ao interesse dominante, se seria a instrução ou a disciplina.

Só após a década de 1870 começa a haver uma exigência de maior qualificação para o professor. É como se, finalmente, as autoridades comesçassem a se dar conta de que “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 2003, p. 92).

No entanto, ainda parece haver dificuldade em promover uma verdadeira competência profissional, para o que o primeiro passo é superar “O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, [...]” (FREIRE, 1984, p. 26), leia-se o sacerdócio da professorinha que se dedica a seus discípulos com amor, aliás, também por amor os castiga. Escudadas no mito, não percebem as normalistas e suas mestras que “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.” (FREIRE, 1984, p. 26).

E, sem que esta dimensão política seja encarada e debatida, embora exista mesmo que negada, a grande maioria dos cursos de formação, continua a escamotear o fato de que “[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos educação e [...] desenvolvemos atividade política.” (FREIRE, 1984, p. 27). Isto em muito contribui para a menor qualificação da profissional que estará na sala de aula com as crianças.

E porque “Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão de poder.” (FREIRE, 1984, p. 27), e como esta é uma das questões que não são habitualmente postas nos cursos de formação, que consideramos pertinente desenvolver as reflexões a seguir.

## 6. REFLEXÕES FINAIS

### Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
 Não é motivo para não querê-las...  
 Que tristes os caminhos, se não fora  
 A presença distante das estrelas!  
 Mário Quintana

Para compreender esta realidade que se apresenta, em que a criança não consegue ter reconhecido o seu status de sujeito de direito, na sua condição de estudante, perante sua professora, na sala de aula da escola fundamental, nos dias de hoje, inclusive após 16 anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, buscou-se, em primeiro lugar, ao longo deste trabalho, resgatar e apresentar a historicidade dos conceitos de criança e de infância, inclusive de direitos da criança, da formação da professora e da própria escola como espaço em que se dão as relações entre professoras e crianças.

O resgate dessa trajetória histórica conduziu a algumas observações.

#### 6.1 O QUE FOI POSSÍVEL IDENTIFICAR

Em primeiro lugar, à constatação da enorme diversidade de formas de compreender e tratar a infância e a criança, mesmo que nos limitemos à cultura européia. Assim é que, embora presente na arte grega clássica, “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la.” (ARIÈS, 1981, p. 50) e, com variáveis de maior ou menor visibilidade ou aceitação, a tendência de separar o mundo infantil do mundo adulto como hoje concebemos só começa a se manifestar no século XIX. Tudo indica que nos séculos X e XI, por aí, seja na representação seja na vida real, “[...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.” (ARIÈS, 1981, p. 52) e que, por outro lado, até o século XVII, a família “[...] não tinha função afetiva.” (ARIÈS, 1981, p. 11).

Não dá também para ignorar que criança *não é tudo igual*. Há gritantes diferenças entre criança de diferentes classes sociais. Se da criança pobre de séculos



anteriores pouco fala Philippe Ariès (1981), pode-se recorrer ao testemunho<sup>34</sup> de Friedrich Engels para alguma informação sobre ela no início da industrialização. “O estado de abandono a que está condenada a grande maioria dos filhos dos trabalhadores deixa traços indelévels e provoca o enfraquecimento de toda a geração trabalhadora.” (ENGELS, 1985, p. 122). Assim é que:

O filho de um operário, que cresceu na miséria, entre as privações e as vicissitudes da existência, na umidade, no frio e com falta de roupas, aos nove anos está longe de ter a capacidade de trabalho de uma criança criada em boas condições de higiene. Com esta idade é enviado para a fábrica, e aí trabalha diariamente seis horas e meia (anteriormente oito horas, e outrora de doze a catorze, e mesmo dezesseis) até à idade de treze anos. (ENGELS, 1985, p. 172)

Entre estes destituídos de tudo e aqueles que tinham os cuidados mínimos (ou até os máximos), a distância é imensurável. No entanto, cabe aqui registrar, visto a discriminação de gênero ainda não estar superada na escola, que “As meninas de boa família não eram mais instruídas do que as das classes inferiores, [...]” (ARIÈS, 1981, p. 192), mesmo que nascidas em berço de ouro e destinadas a uma vida em gaiolas também douradas, embora sem as luzes do saber.

Constatar esta diversidade, bem como a naturalidade com que a sociedade acolheu condutas hoje execradas, confere maior autoridade à proposta de buscar reconhecer, hoje, a criança como sujeito de direito, de ouvir a sua voz e respeitar sua palavra, mesmo que *no meu tempo e/ou na minha terra* não fosse assim, que eu tenha *começado a trabalhar muito cedo e isso nunca tenha me feito mal*, que meu pai sempre tenha sido muito severo, o que fez de mim *um homem de bem...* Há quanto tempo foi o *no meu tempo?* Em que tempo?

Ante a avalanche conservadora e autoritária expressa por setores da mídia que buscam caracterizar direitos humanos por permissividade, respeito por ingenuidade, nossa resposta tem que conter firmeza e muito trabalho porque vale a pena lutar por esta utopia, vale a pena construir civilização em vez de barbárie. (BAZILIO, 2003, p. 50)

Também a escola não foi sempre, como parecem crer alguns, este espaço como hoje conhecemos, ou este outro que cremos ou fantasiemos ser o ideal, visto que “As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações

---

<sup>34</sup> Testemunho corroborado por vasta documentação, não só britânica como de países continentais onde avançava a vida industrial e urbana.

dinâmicas, contraditórias e não mecânicas.” (FREIRE, 1984, p. 28), no que resulta que a escola estará em consonância com a sociedade em que está inserida, à qual serve e da qual reflete as propostas. Como as relações são dinâmicas, dialéticas, neste servir e refletir não se pode ver a escola apenas como uma agência de reprodução da proposta das classes dominantes. De fato,

A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. (FREIRE, 1984, p. 28)

Outra constatação é a da permanência de concepções que se configuraram durante a consolidação do poder burguês, principalmente a partir da Revolução Industrial, visto que foi “[...] a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação.” (FREIRE, 1984, p. 27), garantindo, assim, que suas explicações, idéias e representações fossem produzidas e difundidas para “[...] legitimar e assegurar seu poder econômico, social e político.” (CHAUI, 2001, p. 23), na forma como ainda hoje vivemos.

E, dentro da escola, esta permanência manifesta-se, como vimos, na prática cotidiana dissociada do discurso, da “aula”, como tem sido habitual. Mais que isso, a utilização, por parte de professoras, de textos ditos atuais, até de equipamentos audiovisuais, mas conservando as mesmas práticas que foram usadas por suas professoras no passado. Até quando veremos professoras alimentando a nostalgia da palmatória, da tabuada, da lição decorada, enquanto são obrigadas a representar o *construtivismo e este tal de ECA*? Dizia Kant: “A natureza deu ao homem o rubor, para que ele se traia, quando mente.” (2002, p. 73). Constatar que este rubor não se manifesta nestas ocasiões provoca real preocupação.

Dentro disso, com relação ao ECA, por exemplo, são várias as oficinas cuja discussão se encerra nelas mesmas; as aulas em que professoras ensinam os artigos do Estatuto a seus alunos e depois, como me foi dito por uma entusiasta professora, levam as crianças à sinaleira, para que constatem a existência de crianças pobres, conversem com elas e descubram por si mesmas que há quem não tenha cama ou pão...

Mas, para comprovar que a educação pode ir além desta mera reprodução, da boa vontade cristã, eis que nos deparamos com professoras, inclusive idosas, capazes de “[...] reconhecer que o que torna o ser humano singular é o fato de ser plural.”

(KRAMER, 2003, p. 100), ansiosas por fazer com que suas crianças rompam o véu da ideologia dominante, mesmo que desta dimensão ideológica não se dêem conta.

Constata-se, como uma visão geral, estarmos diante de uma situação em que a sociedade burguesa e, dentro dela, a escola como sua agência de informação e formação, passa a “[...] tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, [...] (CHAUI, 2001, p. 13) em que está inserida. Desta forma, a escola também “[...] concorre para demonstrar ao indivíduo que o mundo é absolutamente transparente à razão universal: bastaria saber (poder) indagar, pesquisar, interpretar.” (SODRÉ, 1988, p. 66). Isto porque

As ‘falsas representações’ são, nas sociedades classistas, mantidas pelas classes dominantes, na medida em que ajudam a preservar os privilégios dos detentores do poder, impedindo os dominados de se organizar conscientemente em torno de um processo realista de revolucionamento da sociedade. (KONDER, 1992, p. 33)

Explica Marilena Chauí (2001, p. 23): “Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia.”

## 6.2 DE QUE IDEOLOGIA SE FALA?

Então, para iniciar estas reflexões, torna-se importante esclarecer que conceito é adotado, quando o trabalho refere-se à categoria ideologia, a qual perpassa todo o trabalho e que acaba por ser o mote mesmo do desenvolvimento da análise em questão, e da qual lembra Muniz Sodré (1988, p. 54): “Nos dias de hoje, seus variados empregos têm em comum o significado *poder*.”

Trata-se aqui “[...] daquilo que, a partir do século XIX, viria a ser designado como ideologia.” (KONDER, 2002, p. 17), mesmo que tenha ocupado a atenção de filósofos e pensadores anteriores, que a nomeavam de outras formas. A questão presta-se, ainda hoje, como alerta Leandro Konder (2002, p.9), “[...] a ‘leituras’ diversas e contraditórias [...]”, tanto que, para introduzir o verbete no *Dicionário de Política*, Mario Stoppino constata:

Tanto na linguagem política prática como a linguagem filosófica, sociológica e político-científica, não existe talvez nenhuma outra palavra que possa ser comparada à Ideologia pela frequência com a

qual é empregada e, sobretudo, pela gama de significados diferentes que lhe são atribuídos. (STOPPINO, 1991, p. 585)

Konder (2002) explica que Stoppino apresenta dois significados, um forte e um fraco.

O significado *fraco* é aquele em que o termo designa sistemas de crenças políticas, conjuntos de idéias e valores cuja função é a de orientar comportamentos coletivos relativos à ordem pública. O significado *forte* é aquele em que o termo se refere, desde Marx, a uma distorção no conhecimento. Na primeira acepção, o termo é neutro; na segunda, é crítico, negativo. (KONDER, 2002, p. 10)

Diante da diversidade, define-se que está sendo adotado, então, o pensamento de Marx, com “[...] uma idéia que vincula a ideologia à alienação (ou ao estranhamento, se preferirem).” (KONDER, 2002, p. 31). Fica claro que, para Marx, “[...] a ideologia – no essencial – era a expressão da incapacidade de cotejar as idéias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade.” (KONDER, 2002, p. 40), ou seja, ela “[...] se ressentia de distorções na compreensão da realidade; [...]” (KONDER, 1992, p. 33). Mas, é preciso se dar “conta de que essa incapacidade também precisava ser compreendida historicamente.” (KONDER, 2002, p. 40), pois a ideologia, “[...] ela tem um a função prática historicamente necessária.” (KONDER, 1992, p. 33).

Para deixar ainda mais claro a ótica que o trabalho adota, registra-se que:

Na perspectiva de Marx, as discussões a respeito da universalidade e da singularidade, ou a respeito do duradouro e do efêmero deveriam se articular com o tema dos *valores*, quer dizer, deveriam levar em conta a existência de valores distintos conferidos pelos seres humanos ao que lhes convém momentaneamente ou circunstancialmente e ao que significa muito para eles, em geral, e é reconhecido como importante para a humanidade.” (KONDER, 2002, p. 45).

Portanto, é entendendo a ideologia “[...] como o registro de pressões deformadoras atuando sobre o processo de elaboração do conhecimento [...]” (KONDER, 2002, p. 15), que se busca identificar se e quais pressões teriam sido responsáveis pela deformação do conhecimento do que seja a relação entre adultos e crianças e, por extensão, entre professoras e estudantes de idade abaixo de 12 anos.

### 6.3 UMA MARCA DE PERMANÊNCIA IDEOLÓGICA

Como exemplo deste viés ideológico da escola, identifique-se a questão da disciplina de que já se falou um pouco no capítulo referente às professoras. A leitura de *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant, que apresenta lições que foram ministradas pelo filósofo entre 1776 e 1787, foi importante na percepção do quanto de ideologia está entranhado ainda hoje na relação da sala de aula. Surge a tentação de parodiar aquele professor, um dos protagonistas da manhã preocupante anteriormente narrada, que afirmou ser necessária uma releitura do ECA para trazê-lo à contemporaneidade (mesmo que ele não tivesse lido ainda).

Poder-se-ia propor uma releitura da pedagogia de Kant, nem sempre conhecida, mas assim mesmo ainda reconhecida como contemporânea e atual por professoras e estudantes de filosofia da educação, como constatei. Para esta nova leitura, a proposta é recorrer à pedagogia de Paulo Freire, esta também tantas vezes referida sem um efetivo conhecimento.

Uma releitura poderia se dar a partir da compreensão de que: “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.” (FREIRE, 2003, p. 93)

Eis que o pensamento kantiano concebe o ser humano vindo ao mundo “em estado bruto”, necessitando da disciplina para conseguir a sua humanidade, ou seja, precisando que um outro forme o seu projeto de conduta. Nesta perspectiva, “É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem [...]” (KANT, 2002, p. 33) e, adotando o modelo das recompensas e dos castigos ainda hoje tão comum, “[...] nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, [...]” (KANT, 2002, p. 33). Na visão então corrente, e que a Declaração Universal dos Direitos da Criança vai aposentar, tudo isto é no interesse da criança, “[...] para que possa ser livre um dia, [...]” (KANT, 2002, p. 34), ou seja, quando for um cidadão.

E, para o êxito deste projeto que procura fazer com que as crianças não permaneçam o resto da vida “[...] como os habitantes do Tahiti [sic], isto é, como crianças.” (KANT, 2002, p. 34), alguns princípios são importantes, pois “Querer responder sempre às perguntas infantis, como ‘Para que é isso? Para quê?’, seria a

mesma coisa que, em geral, fomentar-lhes a indisciplina.” (KANT, 2002, p. 62). Não é difícil encontrar professoras – e não só elas no universo adulto – impacientes diante da indisciplina que se caracteriza com esta natural curiosidade infantil diante do mundo que se descobre. Até mesmo porque crianças podem fazer perguntas tão lógicas e coerentes quanto de difícil resposta, colocando em xeque a condição adulta de não saber tudo.

Lembro meu irmão caçula, aos 4 ou 5 anos de idade, querendo saber *Como se construía no tempo dos deuses*, já que não havia as máquinas que ele conhecia<sup>35</sup>. Bem mais tarde, minha filha Inês me encostava contra a parede, ao me exigir, com insistência, uma resposta objetiva e clara para a sua indagação simples: *O que é o tempo?* Sem esquecer como foi triste constatar a precoce perda da magia, quando meus filhos me informaram – e o mais velho não tinha 4 anos – que a avó de Chapeuzinho Vermelho não poderia ser resgatada da barriga do lobo pelos caçadores. Se o lobo a havia comido, ela estava – Ora! – morta!

Ouçã-se, portanto, a advertência de que: “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.” (FREIRE, 2003, p. 117). Quanto se perde quando não se dialoga com a criança! Quantas perguntas e afirmações infantis despertam a necessidade de informação e conhecimento que não se pensa, até ser objetivamente confrontado com elas!

Adentrando a sala de aula, “O respeito devido à dignidade dos educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 2003, p. 64), o que significa não ignorar ou menosprezar também os seus questionamentos, nascidos exatamente daquilo que ele vivencia extra-muros, considerar em que medida o mundo adulto já penetrou, indevidamente, no seu universo.

Na ótica kantiana, seria também, não só possível, mas mesmo necessário, para conduzir adequadamente o processo de ensino – aprendizagem, que isto fosse feito “[...] não deixando transparecer demais a nossa superioridade e autoridade, [...]” (KANT, 2002, p. 58), ao que Freire rebate, lembrando que “[...] a prática educativa tem de ser,

---

<sup>35</sup> Filho de engenheiro, não encontrava explicação para a construção das pirâmides do Egito, ou dos templos gregos, cuja reprodução via em livros.

em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.” (FREIRE, 2003, p. 33), não deixando a necessidade de qualquer explicação.

Desta forma, o filósofo alemão, no século XVIII, acreditava que “A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.” (KANT, 2002, p. 16). Mas, “A esperança faz parte da natureza humana.” (FREIRE, 2003, p. 72); assim como “O respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2003, p. 59). Sabendo-se que “Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2003, p. 50), não só é sempre possível crescer e se modificar em qualquer área, como é fundamental sobrepor o educar ao domesticar.

Para encerrar esta breve apresentação dos princípios kantianos até hoje mantidos, veja-se como Kant caracteriza o que se pode hoje compreender por ensino fundamental (de que nos ocupamos) e ensino médio: “O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a sua reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras.” (KANT, 2002, p. 30). E Paulo Freire contrapõe, advertindo: “A manipulação é castradora, por isso autoritária.” (FREIRE, 1984, p. 29). Resta perguntar se professoras do ensino fundamental acreditam, de fato, não serem autoritárias quando cobram a obediência a suas crianças. Na contrapartida, outras colegas percebem que “O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável.” (FREIRE, 1984, p. 29)?

#### 6.4 PARA ENCERRAR

Cabe ainda considerar que a relação de respeito é uma relação mútua, que só se dá entre iguais, que supera e torna desnecessárias a submissão e a opressão. Assim é que, ao propor o respeito à criança na sala de aula propõe-se, como corolário, o respeito à sua professora, ou seja, “[...] discutir cidadania de crianças e jovens implica discutir a cidadania dos profissionais que com eles atuam [...]” (KRAMER, 2003, p. 99).

Embora uma discussão sobre o que seria a cidadania da professora, especialmente aquela da escola fundamental hoje, extrapole os limites deste trabalho, não é demais registrar que ela implica, no mínimo, em “[...] condições dignas de vida e

de trabalho para todos os profissionais, com salários e carreira que os respeite [...] uma política cultural sólida que assegure a todos os profissionais acesso a cinemas, teatros, jornais, museus.” (KRAMER, 2003, p. 99)

O que nos anima a insistir em nossa proposta de desvelar a historicidade das relações humanas, inclusive escolares é o fato de que “As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.”(FREIRE, 1984, p. 28), criando a necessária condição para nossa intervenção,

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, [...] (FREIRE, 1984, p. 28-29)

Por outro lado, “Estamos todos, por mais resolutamente revolucionárias que sejam nossas disposições subjetivas, vulneráveis a impregnações conservadoras sutis. Temos medo de assumir todos os riscos inerentes à autotransformação.” (KONDER, 1992, p. 14), o que leva à proposta de estar alerta, para ajudar a construir novas e respeitadas relações com as crianças.

Fecho este trabalho com a doce lembrança da amiga Ana Montenegro<sup>36</sup>, que nem sempre era – é verdade – exemplo de doçura. Rara era a intervenção de Aninha, em qualquer circunstância ou a qualquer pretexto, que ela não reafirmasse que, segundo José Martí (o mártir da independência cubana),

*As crianças nasceram para serem felizes.*

---

<sup>36</sup> Militante comunista e feminista, jornalista, poeta, escritora, advogada, incansável defensora dos Direitos Humanos, Ana nos deixou, aos 91 anos, no dia 30 de março de 2006.



**REFERÊNCIAS**

- ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. In: *Pro-Posições*, Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- AGOSTINHO NETO, Antonio. *Poemas de Angola*. Rio de Janeiro: CODECRI, 1976.
- ALVES, Ataulfo. Nova história da música popular brasileira. São Paulo: Ed Abril, 1977, 2ª ed. Fascículo.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib & SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx. In ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 1988.
- ARAPIRACA, José. *Fisiologismo político e qualidade da educação*. Salvador: Ianamá, 1988.
- ARAÚJO, Ana Cristina. *História das mentalidades*. In [www.aph.pt/opiniao/opiniao\\_1099.html](http://www.aph.pt/opiniao/opiniao_1099.html) Acesso em 10.fev.2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. *A revolução industrial*. São Paulo: Ática, 1991.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas socioeducativas. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL, *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: CONANDA, 2002.

- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Ensaio racionalistas*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, S/P: Ed. Autores associados, n° 5 jan/jun 2003.
- CARNEIRO, Edson. *Candomblés da Bahia*. Edições de Ouro, s/d.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cynthia Greive (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.
- COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 1986.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VEIGA, Cynthia Greive (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- DEANE, Phyllis. *A revolução Industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- DOURADO, Ana e FERNANDEZ, Cida. *Uma história da criança brasileira*. Recife: CENDHEC, 1999.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ERASMO DE ROTTERDAM. *De pueris*. São Paulo: Escala, s/d.
- FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

- FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. In: *Pro-Posições*, Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- FLORENTINO, José Roberto de Góes Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FONTES, Virgínia. História e métodos. In . In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 28ª ed.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984.
- FREITAS, Joseania Miranda. A ação educativa do movimento negro: uma proposta de musealização. In BOAVENTURA, Edivaldo M. e SILVA, Ana Célia da. (org.) “*O Terreiro, a quadra e a roda*”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: EDUFBA, s/d.
- FREITAS, Marcos Cezar de. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- FUNARI, Pedro Paulo e ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. In: *Pro-Posições*, Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Patrimonialismo e educação: autoridade doméstica. In: *Pro-Posições*, Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- GENTE ecológica. Revista JB Ecológico, Rio de Janeiro, nº 11, p. 13, 21 jan. 2002.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: E.P.U., 1987.

- GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor(a). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas S/P: Ed. Autores Associados, nº 2 jul/dez 2001.
- GRESSLER, Lori. *Introdução à pesquisa*. São Paulo: Loyola, 2003.
- HENDERSON. W.O. *A revolução industrial*. Lisboa: Verbo s/d.
- HILSDORF, Maria Lucia S. Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação escolar, São Paulo, século XIX. In: GONDRA, José (Org.) *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o império e a república*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas S/P: Ed. Autores Associados, nº 1 jan/jun 2001.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Ed. Unimep, 2002.
- KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.
- LEFEVRE, Henri. *O marxismo*. São Paulo: Difel, 1974.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARCILIO, Maria Luiza. *A lenta construção dos direitos da criança brasileira; século XX*. São Paulo: USP/ Comissão de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/bibliografia/mluiza.html>> Acesso em 28 set. 1998.

- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava. In DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.
- MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. In DEL PRIORI, Mary (org.). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.
- NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria e educação, dossiê: história da educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1992, n. 6.
- OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 28ª ed.
- PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In DEL PRIORI, Mary (org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta de. *Pequena história da educação*. São Paulo: Melhoramentos s/d.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PINSKY, Jaime. Introdução. In PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. *Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX*. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 2001.
- REIS FILHO, Casemiro dos. Transplante da educação européia no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas S/P: Ed. Autores Associados, n° 3 jan/jun 2002.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1973.
- SANTOS, Milton. *Território e sociedade*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SGARIONI, Mariana. As lições do mestre. *Super Interessante*. São Paulo: Abril, edição número 208, dez.2004.
- SILVA, Cláudio Augusto Vieira da. Apresentação. In BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: CONANDA, 2002.
- SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- STOPPINO, Mario. Ideologia. In BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (coords.) *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da UnB, 1991.
- TORRES, Cláudia Regina Vaz e SANTOS, Marluce Arapiraca dos. A educação da mulher e a sua vinculação ao magistério. In FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (org.) *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: UFBA, 2001.
- VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e descaminhos da história. In CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- VALDEZ, Diane. Virtudes, instrução e diversão: a infância no Primeiro Livro de Leitura, de Felisberto de Carvalho (1892). In: *Pro-Posições*, Faculdade de Educação / UNICAMP, Campinas, São Paulo, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005.
- WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. In WEFFORT, Francisco C. (org.) *Os clássicos da política*, 2º volume. São Paulo: Ática, 1989.

**APÊNDICE A - Ofício à SMEC**

Exma. Sra. Secretária Municipal de Educação  
Professora Olívia Santana  
Secretaria Municipal de Educação  
Salvador – Bahia

Senhora Secretária,

Como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, (mat. 200415146) venho solicitar de V. S. autorização para realizar, neste segundo semestre de 2005, observação em uma escola da Rede Municipal de Educação, a critério desta Secretaria, como atividade necessária para a finalização de meu projeto de dissertação, intitulado **A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NA ESCOLA, A PARTIR DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, cujo resumo encaminho anexo.

Termos em que,  
P.D.

Professora Isadora Browne Porciuncula de Moraes Ribeiro

**APÊNDICE B - Resumo encaminhado à Secretaria e entregue às diretoras****A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS NA ESCOLA, A PARTIR DO  
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

## A- Tema

A criança como sujeito de direito, na definição do ECA, na escola.

## B- Objeto de estudo

As relações educador/educando, na escola fundamental, após a adoção do ECA.

## C- Problema

As relações educador/educando, na escola fundamental continuam a ter como uma de suas marcas o desrespeito ao educando como sujeito de direito, resultando em uma prática pedagógica que não constrói a cidadania.

## D- Hipóteses

1. As relações educador/educando, na escola fundamental, apesar de informações sobre o ECA, continuam sendo de matriz autoritária e de dominação, porque esta é uma matriz tão naturalizada que dela não se dão conta os sujeitos envolvidos.
2. Uma contribuição para estabelecer novas relações poderá ser a de explicitar as características autoritárias e alienantes das relações atuais, ao demonstrar o quanto de ideológico (não histórico, naturalizado) caracteriza as atuais relações, desvendando os mecanismos que dificultam ou mesmo impedem a adoção dos princípios preconizados pelo ECA, mesmo quando conhecidos.



#### E- Justificativa

Para que a prática escolar seja educacional, é importante, senão essencial, que o aluno seja também sujeito do processo. Para tanto, a efetiva incorporação dos princípios do ECA, especialmente aqueles apresentados nos artigos 15, 3º e 4º do documento, ao cotidiano das relações entre educadores e educandos na escola adquire enorme importância.

A expectativa é que o resultado da pesquisa proposta venha contribuir para o desenvolvimento e ampliação de uma nova cultura escolar, voltada para a cidadania infantil, conseqüentemente, também, mais competente para evitar a infração na adolescência. Seria, assim, também, a expectativa de ajudar a levantar o véu que garante a permanência da naturalização da submissão da criança ao adulto, do aluno ao professor, na proposta de uma nova relação.

#### F- Objetivos

##### F – 1 – Geral

Buscar explicitar as bases históricas, filosóficas e ideológicas que possam estar influenciando o processo de incorporação do ECA às relações educador/educando no cotidiano da sala de aula, como instrumento de respeito à condição de sujeito de direito da criança, contribuindo para que esta incorporação se dê da forma mais produtiva possível

##### F – 2 - Específicos

- Estabelecer o percurso histórico da educação formal escolarizada;
- Compreender as bases filosóficas e ideológicas deste percurso e como repercutem no momento atual;
- Constatar como se desenrolam as relações cotidianas entre educadores e crianças;
- Identificar se e como as crianças se percebem como sujeitos de direitos;

- Identificar se e como os educadores percebem as crianças como sujeitos de direito;
- Oferecer à comunidade pesquisada e a todos a oportunidade de discutir a questão;
- Contribuir com o desvelamento da questão, inclusive com maior divulgação do ECA;

## CAPÍTULO II – DISCUSSÃO TEMÁTICA

A – Crianças com Direitos: uma novidade

B – E a Escola?

C – Quem Educa?

D – A Referência teórica

O materialismo dialético como base epistemológica: elaborado por Marx e Engels, em contexto totalmente distinto, consegue definir princípios que ainda são básicos para a percepção crítica do momento atual, e resgatam a “dialética como perspectiva para se compreender o real e para se construir conhecimento”, (ANDERY e SÉRIO, 1988, p. 406)

“A ideologia é a lógica da dominação social e política.” (CHAUI, 2002, p. 418) E a escola é um espaço político por excelência, onde a ideologia precisa ser desmascarada, porque “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (FRIERE, 2003, p. 125).

Aqui, o conflito de geração parece ser central, sem excluir os demais conflitos ali imbricados. A situação é peculiar, seja pelos atores, seja pelo palco. Por isso, “combinar abordagens distintas talvez seja o ideal, resguardadas as diferenças e até a oposição de paradigmas.” (VAINFAS, 1997, p. 449)

O olhar sobre a Práxis Escolar e/ou Educacional utilizará como referencial teórico a Pedagogia Crítica e a pedagogia brasileira progressista, com ênfase no pensamento de Paulo Freire, por sua relevância e atualidade.

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O universo: crianças da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, e seus educadoras/es, em salas de aula de escolas de ensino fundamental.

Assim é que estamos propondo uma “[...] pesquisa teórica, aquela que monta e desvela quadros teóricos de referência [...]”, seguida então de outra, uma “pesquisa prática, que testa, na prática, as idéias e posições teóricas.” (GRESSLER, 2003, p. 49).

Busca-se construir um modelo<sup>37</sup> para “[...] dar conta do maior número possível de variáveis, de forma sistemática.

---

<sup>37</sup> A palavra Modelo aqui usada como Marx usa a palavra Conceito, no sentido de método científico, ou seja, “instrumento de trabalho que, orientando teoricamente, é capaz de estabelecer homologias (construindo isomorfias) entre dados que, à primeira vista, são díspares, fazendo ressaltar o sistema que os ordena.” (FONTES, 1997, p. 355/356).