PESQUISAS EM TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e vídeográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

Projeto Gráfico /Capa:
João Dionisio

Impressão e acabamento:
EDUFPE

Catalogação na fonte :

Pesquisas em teoria e história da educação / organizador José Luis Simões. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2010.
129 p.

Vários autores

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7315-696-6 (broch.)

1. Educação – Brasil - História. I. Simões, José Luis.

37(09)(81)	**CDU(2.ed.)**	**UFPE**
370.981	**CDD(22.ed.)**	**BC2010-012**

José Luis Simões
(Org)

PESQUISAS EM TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Editora Universitária UFPE
RECIFE, 2010

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

CAPÍTULO 1: AS ELITES PIRACICABANAS NAS MANCHETES DE EDUCAÇÃO DURANTE A REPÚBLICA VELHA (1889-1930) 11
José Luis Simões

CAPÍTULO 2: DA EDUCAÇÃO "LIBERTADORA" À EDUCAÇÃO LIBERTADA: UM ENSAIO SOBRE O PAPEL DO ESTADO NAS UTOPIAS EDUCATIVAS 23
Geraldo Barroso Filho

CAPÍTULO 3: AS MÚLTIPLAS FACES DO CONCEITO DE FELICIDADE 47
Catarina Da Silva Souza

CAPÍTULO 4: A CAPACITAÇÃO EDUCACIONAL DE JOVENS FUTEBOLISTAS NA CIDADE DE RECIFE 67
Francisco Xavier Dos Santos

CAPÍTULO 5: TRAJETÓRIAS DE ALUNOS EGRESSOS DO GINÁSIO PERNAMBUCANO NA DÉCADA DE 1980: A ESCOLARIZAÇÃO COMO VIA DE ASCENSÃO SOCIAL 85
Luciana Justino De Almeida Silva

CAPÍTULO 6: DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DÉCADAS DE 1930 E 1940 99
Fábio Marques Bezerra

CAPÍTULO 7: AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS) DE SUPER-HERÓIS E A CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS LEITORES: RELAÇÕES COM VYGOTSKY E AUSUBEL 117
Fábio Da Silva Paiva

APRESENTAÇÃO

A idéia inicial que motivou a organização desta coletânea partiu basicamente de dois princípios, a saber: a necessidade de divulgar as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), especialmente estudos dedicados a temas de interesse no campo da Teoria e História da Educação; a apresentação ao público leitor de novos estudiosos da área com temas e propostas de estudo originais, contudo, sem prescindir a análise dos muitos velhos problemas que encontramos no desenvolvimento da educação no Brasil.

Os artigos reunidos neste livro são de autoria de pesquisadores de diferentes gerações, o que pode ser considerado outra característica original desta obra. Quando fazemos críticas a certas pesquisas no campo da História da Educação no Brasil, um dos pontos nevrálgicos mais lembrados encontra-se na percepção de que muitos pesquisadores da área apresentam a História da Educação no Brasil como a História do fracasso escolar, em especial, o fracasso da escola pública. Mais do que isso, não raramente observamos ainda que a politização excessiva de algumas análises contamina determinados estudos a ponto de induzir o leitor desatento a assimilar idéias-força ou teses que convergem para o esforço de identificar a escola pública como instituição opressora ou improdutiva e ponto final.

Os textos que apresentarei a seguir refletem a necessidade de oxigenar e ampliar o escopo de reflexão no campo da História da Educação, absorvendo novas temáticas, refletindo velhos problemas com novas lentes e utilizando metodologias de análise alternativas.

O primeiro artigo do livro, ***As elites piracicabanas nas manchetes de educação durante a República Velha (1889-1930),*** é parte da pesquisa que empreendi no doutoramento. O texto foi apresentado em julho de 2009 durante o 19º EPENN (Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste), e tenho a satisfação de publicá-lo e torná-lo acessível

para um público mais amplo a partir desta obra. Trata-se de um capítulo da tese de doutorado, oportunidade em que pesquisei como as elites da cidade de Piracicaba percebiam a importância da escola e de que maneira essas elites apareciam associadas às reportagens jornalísticas que vinculavam a idéia do acesso à educação enquanto sinônimo de distinção social. Utilizei como fonte de pesquisa principal os jornais que circulavam na cidade de Piracicaba durante a República Velha.

O texto do experiente professor e pesquisador Geraldo Barroso Filho ***Da Educação "Libertadora" à Educação Libertada: um ensaio sobre o papel do Estado nas utopias educativas,*** polemiza algumas questões intocáveis para os estudiosos da História da Educação que consideram a emancipação dos educandos ponto chave na tarefa de promover a educação transformadora ou socialista. Mais do que respostas na sua linha de argumentação e discussão, o eixo central do texto de Barroso se assenta nas críticas ao conceito de emancipação e no desejo de provocar o leitor. Analisando algumas idéias de Mészaros, Barroso faz as seguintes questões: *"Considerando que a palavra "revolução" não aparece no texto, será essa expressão uma forma de se referir a ela? Do mesmo modo, o que é, como é e, se existe, onde pode ser encontrada na história, uma sociedade reconhecida como emancipada? Ou indivíduos emancipados? A emancipação é sinônimo ou resultado necessário da destruição da propriedade privada e da classe exploradora? Quem emancipa quem?"* Com linguagem clara e objetiva, Barroso deixa escapar ao longo do texto seu espírito de educador comprometido, revolucionário na essência. Ao leitor ficará evidente ainda outra característica peculiar de Barroso: o intelectual inquieto.

Catarina da Silva Souza apresenta seus primeiros achados de uma pesquisa original na área de Teoria da Educação. Original não só pela sua capacidade de produzir a reflexão com disciplina, mas, especialmente pela escolha da temática. Com o título ***As múltiplas faces do conceito de felicidade,*** Souza discute o conceito de felicidade e se empenha em analisar como a escola e os estudantes enfrentam essa reflexão que é, sobretudo, filosófica. As virtudes não são temas que compõem os conteúdos escolares, e de acordo com o principal filósofo

estudado por Catarina Souza (Aristóteles), a busca da felicidade depende radicalmente do cultivo de virtudes humanas, especialmente a amizade, a honestidade, a justiça, a solidariedade e a magnanimidade. A pergunta que surge introspectivamente na discussão de Catarina Souza é se a escola estimula ou não o cultivo de tais valores humanos.

Francisco Xavier dos Santos apresenta em sua pesquisa preocupação política e alerta sobre a necessidade de cumprimento da legislação no que tange à formação educacional de jovens atletas de futebol. No texto ***A capacitação educacional de jovens futebolistas na cidade de Recife,*** Francisco Santos entende que o futebol pode ser facilitador de ascensão social especialmente para jovens de baixa renda, todavia, lembra que a alta seletividade pautada em critérios técnicos e tradicionais alija a grande massa desses jovens da possibilidade de sucesso na carreira como jogadores de futebol. Nesse sentido, o foco de sua análise se orienta na direção de refletir sobre a relação que envolve a educação escolar e a formação dos atletas de base no futebol profissional.

No artigo intitulado ***Trajetórias de alunos egressos do Ginásio Pernambucano na década de 1980: a escolarização como via de ascensão social,*** a pesquisadora Luciana Justino de Almeida Silva se envereda na investigação da História da Educação em Pernambuco, focando a trajetória de estudantes egressos de uma importante instituição escolar deste Estado. Qual foi o grau de influência exercida pelo Ginásio Pernambucano no futuro profissional de seus estudantes egressos nos anos 80? Essa foi a questão de fundo que orientou a pesquisadora em sua análise. Afinal, até que ponto as instituições escolares podem modificar o destino de seus estudantes? Qual o diferencial do Ginásio Pernambucano em relação aos demais colégios no Estado a ponto de motivar a pesquisa e influir decisivamente no destino dos estudantes? Luciana Silva se debruça sobre tais questões e desvela aspectos interessantes do Ginásio Pernambucano, contribuindo efetivamente para o estudo da história das instituições escolares no Brasil.

Fábio Marques Bezerra se envereda pela História da infância e da Educação Física assumindo como fonte de pesquisa principal a *Revista de Educação Física* veiculada no Brasil durante primeira metade do século XX. O título do seu texto é ***Discursos sobre a infância e a Educação Física infantil na Revista de Educação Física: décadas de 1930 e 1940.*** Fábio Bezerra estuda a História da Educação Infantil a partir desse documento, ou seja, a *Revista de Educação Física*, que é material de peculiar importância para a História da Educação Física enquanto área de conhecimento e disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Para concluir a coletânea de textos desta publicação, Fábio da Silva Paiva escreve seu artigo buscando articular a leitura de Histórias em Quadrinhos e o desenvolvimento educacional dos leitores. Seu artigo tem como título ***As histórias em Quadrinhos (HQs) de super-heróis e a contribuição no desenvolvimento educacional dos leitores: relações com Vygotsky e Ausubel.*** Nesse trabalho Paiva se empenha em mostrar que as teorias de Vigotsky e Ausubel podem contribuir para entender as Histórias em Quadrinhos como possibilidade ou instrumento auxiliar no desenvolvimento educacional dos indivíduos, inclusive, estimulando o hábito de leitura e a capacidade crítica dos leitores.

Este livro representa o esforço coletivo de alguns dos pesquisadores do Núcleo de Teoria e História da Educação do PPGE/UFPE na perspectiva de contribuir para a construção de novas temáticas de interesse de educadores e estudiosos que se dedicam à produção acadêmica no campo da Teoria e História da Educação. Não se trata de uma produção pronta e acabada. Todos os autores aqui apresentados se encontram à disposição das críticas que surgirão a partir de outros estudiosos e cientistas. De todo modo, há um aspecto peculiar deste grupo de pesquisadores que gostaria de evidenciar: a ousadia na escolha de novos objetos de estudo no campo da educação e o desejo de contribuir academicamente para o desenvolvimento da pesquisa científica.

José Luis Simões

Recife, janeiro de 2010.

AS ELITES PIRACICABANAS NAS MANCHETES DE EDUCAÇÃO DURANTE A REPÚBLICA VELHA (1889-1930)

José Luís Simões

Contribuição para a História da Educação em Piracicaba

Durante todo período da República Velha, as notícias sobre educação ocupavam espaço expressivo na imprensa que circulava na cidade de Piracicaba (SP), sobretudo, com contornos de prestígio às elites e glorificação dos doutores e oligarcas da época. Os acontecimentos no universo escolar recebiam tratamento diferenciado, identificado com o progresso da cidade, a boa conduta social, a "civilidade".

Diariamente, a imprensa acompanhava os principais acontecimentos no universo escolar, com pequenas reportagens noticiando o afastamento e nomeação de professores, e também com editoriais de capa descrevendo os cerimoniais de formaturas e outras festas como, por exemplo, as solenidades de encerramento do ano letivo. Essas solenidades e festividades no interior da escola eram relatadas pela imprensa com impressionante nível de detalhamento. Até mesmo as características das roupas utilizadas pelo dirigente escolar nessas solenidades eram noticiadas enquanto expressão da importância desses rituais no âmago da sociedade e sinônimo de sofisticação e poder.

A educação expressava civilidade e progresso social. Para os indivíduos que alcançavam os níveis mais elevados do ensino, significava ainda formação da elite dirigente da cidade e do país. Na "República dos Doutores", filhos de fazendeiros do café que se preparavam para ocupar postos de importância na administração pública, o conhecimento científico, a erudição, enfim, alcançar níveis elevados no sistema de ensino tornava-se caminho necessário para manutenção do *status,* prestígio e reconhecimento junto a uma sociedade composta majoritariamente por analfabetos.

Os rituais realizados nas escolas eram símbolos de *status* e civilidade, da existência do universo sofisticado, preliminarmente contrário ao universo onde ocorriam as manifestações de violência, pois a violência associava-se imediatamente à desocupação, embriaguez, falta de formação intelectual e despreparo emocional. A violência era o outro lado da moeda, porque significava desvio de conduta, brutalidade, ignorância, desregramento social, enfim, representava o avesso da "boa sociedade", a anomia que atravancava o progresso e prejudicava os planos das elites "civilizadas". Violência significava ausência de um controle social mais sofisticado, falha do mecanismo de autocontrole, especialmente quando tomamos como referência a construção teórica de Norbert Elias (1992) a respeito deste conceito[1].

Era característica típica dessa sociedade a imprensa condenar previamente os protagonistas da violência e desprestigiá-los nas matérias jornalísticas, mesmo quando não se havia apurado as denúncias, averiguado as provas e ouvido a versão dos acusados. Distinguindo-se dos grupos marginais, as elites urbano-rurais marcavam presença constante nos noticiários sobre educação. Dispunham das melhores oportunidades, traduzidas principalmente nos recursos econômicos e culturais necessários para ganhar destaque no campo educacional.

Quando um jovem da cidade concluía o curso superior - particularmente, se na área de Direito ou Medicina - a imprensa publicava a notícia em primeira página. Entre muitos dos exemplos que poderíamos apresentar destacamos, por enquanto, os seguintes: a edição do **Jornal de Piracicaba** de 05 de janeiro de 1913, com a foto dos recém-formados em Medicina, Mário Leitão e Antonio Fessel, trajando a tradicional beca e logo abaixo da ilustração a subscrição ressaltando que os "novos doutores da cidade" eram "talentosos conterrâneos que concluíram no Rio, brilhantemente, o curso médico" [2]; e a edição de 10 de fevereiro de 1901 que traz a seguinte nota:

---

[1] Sobre o conceito de autocontrole e violência ver, especialmente, a obra ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

[2] Jornal de Piracicaba, 05/01/1913.

> **Estudante aprovado** - Chegou ontem de S. Paulo o sr. Luiz de Sampaio Freire, distinto aluno do importante Instituto de Ciências e Letras, da capital, e filho do nosso ilustre colaborador sr. dr. Norberto Freire. Em exames prestados no Ginásio esse estudante foi aprovado com distinção em geografia, plenamente em português e simplesmente em francês[3].

Estes exemplos evidenciam a forma como as elites viam-se na imprensa piracicabana. Por intermédio da educação, alcançando os níveis mais elevados do ensino formal ou pelo bom desempenho dos filhos em escolas na capital paulista ou federal, os setores mais abastados recebiam prestígio e destaque na imprensa, evidenciando a superioridade desse segmento social que dirigia a cidade.

O protagonismo nos noticiários de educação, identificado com um código de conduta social de elevado prestígio social, estava associado à idéia de civilidade, ao bom comportamento, enfim, ao progresso da "boa sociedade".

As elites estabelecidas representavam-se dessa forma, ou seja, distinguiam-se como elites porque, além de controlar o poder político e econômico, alcançavam os níveis superiores em termos educacionais. Isso indicava a manifestação de relações de poder na qual o termômetro social media as oportunidades de *status* e prestígio tendo como parâmetro fundamental a chegada nos níveis mais elevados da educação formal.

Numa sociedade assim estruturada, em processo de construção da identidade nacional, com papéis sociais menos diferenciados e oportunidades de acesso ao poder mais escassas do que vivenciamos contemporaneamente, a educação elevava-se como bem cultural e social mais apreciado e valorizado pelas elites. Essa distinção por meio da educação tendia muito mais para o aspecto simbólico, de superioridade social por meio da educação formal, do que pelas oportunidades

[3] Jornal de Piracicaba, 10/02/1901.

econômicas que a elevação da escolaridade poderia gerar. O sentimento de superioridade social por meio de oportunidades de acesso à educação baseou-se na formação de uma determinada estrutura social que, vinculada à estrutura psicológica dos indivíduos, favoreceu a formatação dessa configuração social, uma relação de poder e distinção na qual os estabelecidos, as elites urbano-rurais, possuíam maior gradiente de oportunidades de poder.

As escolas herdam os nomes das elites da cidade

As elites urbano-rurais distanciavam-se dos *outsiders*[4] porque, além de não aparecerem nas notas de violência, recebiam o prestígio social e toda deferência pública. Coloca-se aqui a idéia de que a imprensa estaria a serviço da construção da auto-imagem das elites como segmento social superior, se auto-retratando positivamente e estigmatizando os estratos inferiores. A seguir, vejamos um dos diversos exemplos no qual identificamos a presença das elites nas notícias sobre educação:

> **Luiz de Queiroz** - como tributo de gratidão e reconhecimento à memória do ilustre paulista que doou ao Estado a fazenda São João da Montanha, o sr. dr. Rodrigues Alves, atendendo ao que lhe representou o dr. secretário da Agricultura, alterou para Escola Prática "Luiz de Queiroz" a Escola Agrícola Prática de Piracicaba. Eis a mensagem que, sobre a proposta de alteração, dirigiu o sr. dr. Antonio Cândido Rodrigues, secretário da agricultura, ao sr. dr. Presidente do Estado [...][5].

---

[4] O conceito de *outsider* é apresentado a partir da análise sociológica empreendida por Norbert ELIAS e John SCOTSON na obra **Os estabelecidos e os *outsiders***: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.
[5] Jornal de Piracicaba, 22/03/1901.

Na continuidade desse editorial há a reprodução da carta que o secretário de Agricultura da época remeteu ao presidente do Estado de São Paulo. Este exemplo evidencia a idéia de que as instituições de ensino herdam os nomes das elites da cidade. Isto certamente configura-se numa estratégia de ostentação social, imortalizando nomes da elite ilustrada por meio das escolas. A imprensa ratifica e prestigia essa estratégia de perpetuação da glorificação social dos membros das elites.

Outra evidência dessa idéia pode ser percebida pelo nome dado a uma das escolas mais tradicionais e antigas de Piracicaba, o Grupo Escolar Moraes Barros, que ganhou o nome de um dos políticos mais importantes dessa cidade e do Estado de São Paulo no início da República Velha, Manuel de Moraes Barros. Numa das notícias em que o Grupo Escolar Moraes Barros é lembrado, encontramos a seguinte informação:

> **G. Escolar Moraes Barros –** encerram-se hoje os trabalhos do ano letivo do Grupo Escolar Moraes Barros, de que é diretor o distinto professor sr. Manoel Carneiro Junior, que teve a gentileza de vir hontem a esta redação especialmente convidar-nos para assistir a esse ato. Agradecendo ao ilustre educador a delicadeza da lembrança, far-nos-emos representar[6].

A informação acima mostra a maneira como a imprensa tratava os dirigentes escolares. Eram corriqueiras as notícias prestigiando o trabalho de diretores e professores ilustrados nesse período. Percebe-se, portanto, a identificação desse tipo de papel social como uma tarefa de elevada importância e, consequentemente, de pronto reconhecimento por parte da imprensa.

A imprensa valorizava os acontecimentos no interior da escola, divulgava-os, acompanhava o desempenho escolar dos alunos,

[6] Jornal de Piracicaba, 01/12/1900.

relatava os cerimoniais escolares, prestigiava aqueles que concluíam o ensino superior e destacava os avanços da educação com a abertura de novas escolas e especialmente com a fundação da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. Na perspectiva da imprensa, a Escola "Luiz de Queiroz" foi o acontecimento mais importante da educação em Piracicaba na alvorada do século XX. Com esse novo estabelecimento de ensino voltado à formação de mão-de-obra qualificada para a produção agrícola, Piracicaba legitimava-se como "*Atenas Paulista*".

O que amplia a importância da criação e fundação da Escola Agrícola na História da Educação no Estado, mas principalmente na região de Piracicaba, é o fato de que na virada do século XIX para o XX, a principal atividade econômica do país centrava-se no cultivo da terra, produzindo principalmente café, algodão e cana-de-açúcar. Assim, o sistema educacional preocupou-se em formar quadros qualificados para produção científica, além de novos profissionais para atuação na máquina estatal burocrática [7].

Antes da inauguração da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz a imprensa já alardeava a fundação dessa instituição de ensino na cidade, convocando estudantes para o concurso e destacando a importância regional da instituição enquanto símbolo de desenvolvimento, progresso e modernidade. Há mais de vinte dias da data de fundação da escola o Jornal de Piracicaba divulgava: "**Escola Agrícola Luiz de Queiroz –** poucos dias faltam para a instalação das aulas desta escola, que deve abrir-se impreterivelmente no dia 1º de junho próximo vindouro. A inscrição para os exames de admissão encerram-se no dia 15 do corrente"[8].

No dia seguinte à inauguração da Escola Agrícola, a principal reportagem e quase todas as matérias referiam-se à escola. O editorial

---

[7] Apesar da dificuldade durante o processo de instalação da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz, a formação de profissionais especializados no setor agrícola fazia parte do projeto político das lideranças do Partido Republicano. Foi sob a égide dos republicanos que a Escola Politécnica de São Paulo e o Instituto Agronômico de Campinas foram instalados.

[8] Jornal de Piracicaba, 11/05/1901.

do jornal, pretendendo vincular o avanço na educação como necessário ao desenvolvimento da agricultura no país, fez a seguinte defesa da fundação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz: "trabalhar para a educação é trabalhar para a lavoura, diz o notável homem de ciência Dr. Luiz Pereira Barreto; é, seja-nos permitido dizer, mais do que isso, é trabalhar para a prosperidade da pátria"[9].

A fundação da Escola Superior Agrícola representou o cume da educação em Piracicaba no início do século XX e, ao mesmo tempo, orgulho para a imprensa da cidade. De acordo com Gebara e Simões (2003, p.08),

> é razoável que um órgão da imprensa recebesse e repercutisse com elevada euforia a inauguração de uma escola agrícola nos limites da cidade em que atuava, afinal, o Brasil vivia numa fase marcadamente agrícola e, portanto, a formação da mão-de-obra especializada e/ou com elevado grau de qualificação neste setor, além de colocar a cidade em destaque nacional, atrairia recursos e serviria como um símbolo do desenvolvimento da cidade[10].

Prova inequívoca da preponderância da produção de conhecimento e recursos humanos capacitados para o gerenciamento da atividade agrícola no país em relação a outros setores foi verificada ao constatar que a fonte dos recursos para fundação e manutenção da Escola Agrícola estava locada na Secretaria de Estado da Agricultura, Comércio e Obras. Ao menos para a manutenção e gerenciamento dessa instituição de ensino, a Secretaria de Estado da Agricultura assumia o papel de uma Secretaria de Estado com diretrizes políticas para a educação. Um duplo papel cumpria esta Secretaria de Estado, pois, ao mesmo tempo em que avaliava as diretrizes pedagógicas que

---

[9] Jornal de Piracicaba, 02/06/1901.

[10] GEBARA, Ademir; SIMÕES, José Luis. *Educação e Violência em Piracicaba-SP de 1900 a 1910*, **Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil**, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

seriam as bases da formação do técnico-agrícola, destinava recursos e estabelecia parâmetros para as ações da direção e a formação do corpo docente.

As reportagens jornalísticas tratavam a Secretaria de Estado da Agricultura de maneira diferenciada, ou melhor, prestigiava as atividades desse órgão institucional destacando suas ações como se fossem as principais ações do governo do Estado de São Paulo. A Secretaria de Estado da Agricultura tinha *status* de super secretaria quando consideramos a visibilidade desse órgão público, propugnada pela imprensa escrita.

Coloca-se aqui a questão do sistema educacional pautar-se especialmente nas perspectivas do desenvolvimento econômico e social de uma determinada sociedade. Os debates na imprensa que discutiam a criação e atuação da Escola Agrícola Luiz de Queiroz dão mostras de que a educação deveria assumir como um dos principais pilares a busca do progresso, do desenvolvimento social e a produção de excedentes para o comércio exterior. Em suma, especialmente no caso da fundação e gestão da Escola Agrícola, a política educacional associava-se à política para o desenvolvimento da agricultura. São fartos os noticiários que apontam nessa direção e que indicam a predominância da produção agrícola em relação aos demais setores da economia. A presença desse novo estabelecimento de ensino agrícola na imprensa tornara-se imprescindível no rol das reportagens jornalísticas.

As elites detinham a posse das terras, os principais cargos públicos e acesso aos níveis mais elevados no sistema de ensino. Então, o potencial de poder desses grupos estabelecidos sobrepujava as possibilidades de ascensão social dos setores menos abastados socialmente, os marginalizados sociais, negros e imigrantes pobres. Assim, as oportunidades de mobilidade social, ou seja, ascensão dos grupos *outsiders* e ampliação de suas respectivas oportunidades de poder ficavam minimizadas pelo não acesso à educação, especialmente se considerarmos as escassas possibilidades desses grupos em alcançar os níveis mais elevados no sistema educacional.

A correlação entre maiores oportunidades de acesso à educação e oportunidades de poder e prestígio social surgiu naturalmente na reflexão, correlação esta suscitada a partir da leitura dos noticiários da imprensa. O pressuposto inicial não pretendia fazer essa correlação. Contudo, o resgate do trabalho jornalístico instilou, de maneira inexorável, o vínculo entre educação e prestígio social. Os achados sociológicos e históricos colocam à baila as teorias do *capital cultural* [11] e do *capital humano* [12], ou seja, quanto mais tempo o indivíduo se dedicou aos estudos, quanto mais trabalho conseguiu produzir e quanto mais diplomas conseguiu obter, maiores suas oportunidades de alcançar sucesso pessoal e profissional.

Para além da teoria do capital humano, percebemos que o investimento financeiro em educação, não explicava satisfatoriamente a chegada dos filhos das elites nos níveis mais elevados da educação formal. Portanto, a teoria do capital cultural cobre uma lacuna se quisermos analisar o papel da educação enquanto instrumento de diferenciação social, de distinção entre os que apareciam prestigiados nos noticiários de educação em relação aos que protagonizavam as notícias de violência na República Velha.

---

[11] Para Pierre Bourdieu, há três tipos de capital cultural: o incorporado, ou seja, o que é adquirido pelo indivíduo a partir de seu empenho, disposição para o estudo e consequentemente incorporação do conhecimento; o objetivado, que é identificado a partir dos bens culturais produzidos pelo indivíduo, tais como, pinturas, textos, monumentos etc.; e o institucionalizado, aquele que se manifesta por meio dos títulos e diplomas obtidos. Para um estudo meticuloso da *teoria do capital cultural*, ver BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

[12] A *teoria do capital humano* é uma corrente do pensamento educacional que propugna que os indivíduos que atingem os níveis mais elevados da educação formal, principalmente por meio de investimentos financeiros, ou seja, gastos com educação, por conseguinte, alcançam as melhores oportunidades no mercado de trabalho. Mas a teoria do capital humano está muito longe de ser unanimidade entre educadores, pois, segundo seus principais críticos, ela tende a ratificar os preceitos da sociedade competitiva e do modo de produção capitalista. Para uma análise mais profunda da teoria do capital humano, ver FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Conclusões

A História da Educação em Piracicaba pode ser corroborada com os noticiários jornalísticos, dada a enorme quantidade de material produzido. Todavia, trata-se da história das elites, tendo em vista a maneira como a educação servia de notícia para a imprensa, sua posição como espaço de distinção e orgulho para a cidade, mas especialmente porque delineava um espaço majoritariamente frequentado e prestigiado pelas elites urbano-rurais, pela "boa sociedade".

Perscrutamos o espaço da escola no bojo das relações de poder, no desenho das tensões entre as elites urbano-rurais e os *outsiders* (imigrantes pobres, negros e ciganos), sua função social, de antagonismo às manifestações de violência e de instrumento fundamental na produção de um código de conduta social identificado com a "boa sociedade" e com o conceito de "civilidade". O desenvolvimento da educação articulava-se com a busca do progresso e modernidade. Educação e civilidade surgiam como binômios imprescindíveis, características atribuídas às elites da cidade.

A linguagem jornalística fortalecia o cultivo da educação como símbolo de *status* e prestigio social, e, consequentemente, oportunidades de poder. As notícias sobre educação ocupavam espaço impressionante na imprensa, provavelmente superior ao espaço que ocupa na atualidade, afinal, a sociedade contemporânea tornou-se mais complexa, as redes de relações ampliaram-se e as relações de poder adquiriram cenários diversificados. Certamente, a educação hoje não figura como símbolo de *status* e prestígio social da mesma forma que na República Velha. O desenvolvimento econômico, tecnológico, social, as novas redes de comunicação, o crescimento urbano-industrial, enfim, as mudanças na estrutura social dos indivíduos auxiliaram na criação de espaços alternativos de expressão das manifestações de poder e prestígio social, inimagináveis no passado.

A linguagem jornalística pautava as oportunidades de acesso à educação como caminho para o desenvolvimento econômico e social,

esteio das elites e referência na constituição de uma sociedade cada vez mais "civilizada". Mas a linguagem jornalística é a voz da imprensa localizada num determinado momento histórico, de uma determinada configuração social e, portanto, carrega além da gramática e da ortografia de uma sociedade específica, a percepção dessa sociedade, ou ao menos de parte dela - neste caso, a percepção de mundo das elites urbano-rurais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ELIAS, Norbert**. O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1992. v.1.

_____ & SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os *outsiders***: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

GEBARA, Ademir & SIMÕES, José Luis. *Educação e Violência em Piracicaba-SP de 1900 a 1910*, In*:* **Anais do VI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil**, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

Jornais:

JORNAL DE PIRACICABA, 05/01/1913.
JORNAL DE PIRACICABA, 10/02/1901.
JORNAL DE PIRACICABA, 22/03/1901.
JORNAL DE PIRACICABA, 01/12/1900.
JORNAL DE PIRACICABA, 11/05/1901.
JORNAL DE PIRACICABA, 02/06/1901.

DA EDUCAÇÃO "LIBERTADORA" À EDUCAÇÃO LIBERTADA: UM ENSAIO SOBRE O PAPEL DO ESTADO NAS UTOPIAS EDUCATIVAS

Geraldo Barroso Filho

Primeiro movimento: a educação aprisionada

O pensamento pedagógico brasileiro na segunda metade do século XX está profundamente impregnado da idéia de uma educação *libertadora* ou *emancipadora*, cuja missão seria alargar as consciências e contribuir para a construção de uma sociedade futura liberta da alienação e da opressão. Nos anos 1980, principalmente, com a superação da ditadura militar, os educadores brasileiros comprometidos com uma educação *transformadora*, se empenharam, como nunca havia se dado até então, em dar uma direção *emancipatória* à passagem compulsória das novas gerações pela instituição escolar.

Tendo diante de si redes públicas de ensino bastante ampliadas e frequentadas, agora, pelas camadas mais pobres da população, esses educadores percebiam-se diante de uma situação historicamente inédita que lhes possibilitava intervir nos rumos da educação pública, dando às massas uma educação "não alienadora". Segundo Silva (1993, p. 133), esse projeto crítico em educação estava centrado, por um lado, "[...] no exame dos nexos entre educação / escolarização e as estruturas e processos pelos quais se constroem a desigualdade e a estrutura social (seu componente analítico, sociológico)", e por outro, "[...] no desenvolvimento de formas alternativas de educação, currículo e pedagogia que representem uma superação das opressivas formas existentes (seu componente utópico, normativo, filosófico)".

O pressuposto fundamental dessa utopia era a existência, de um lado, do "[...] sujeito alienado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante.

De outro, o sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e destino social" (p. 129). A chave explicativa dessas diferenças? Uma educação escolar capaz de romper com a inculcação e com a "alienação"; uma educação voltada para a "conscientização", que apontasse para o horizonte de uma sociedade "sem opressão". Os textos militantes dessa década traziam uma forte influência de Gramsci; aqui, os termos "revolução" e "socialismo" eram de uma frequência repetitiva e banal.

Contudo, desde os anos 1990, marcados pelo impacto da "queda do muro", as experiências históricas que, durante o século XX, se autodenominaram como "socialistas", deixaram de ser tomadas como referências e desaparecem dos textos que anunciavam a educação *emancipadora*. A solução discursiva desses autores foi romper com o "socialismo real" e afirmar que a "verdadeira" sociedade socialista era algo ainda em construção e que continuava a exigir, mais que nunca, uma ação educativa *transformadora*, voltada para superar a natureza intrinsecamente opressora e alienante da organização social fundada na hegemonia do capital.

Não se faz aqui uma análise retrospectiva de toda essa literatura, apontando seus momentos de inflexão, mas, pelo contrário, buscam-se textos editados, todos, no século XXI, situados a uma distância maior do fim das experiências ditas do "socialismo real", como forma de evidenciar seu anacronismo. Igualmente, não se pretendeu realizar, sobre esses textos, algo parecido como uma exegese que interpreta e preenche lacunas neles observadas, fazendo emergir "contra-verdades", ou propondo contra-discursos que ofereçam alternativas àquilo que é afirmado.

O procedimento metodológico adotado para estabelecer esse diálogo com os autores filiados a uma educação *emancipadora* que prepara o reinado de uma sociedade "socialista"[1] é pouco usual e se funda naquilo que aqui se denomina "pedagogia da pergunta"; é

[1] A utilização quase abusiva das aspas se impõe em função da impossibilidade de nomear certos termos sem destacar as incertezas ou ambiguidades que o cercam.

um tratamento metodológico que insiste em - mais do que contrapor afirmações que possam substituir o efeito de verdade pretendido pelo autor com o qual se dialoga - inquirir os textos, questionar à exaustão, apontar silêncios e omissões, insistir na dúvida e no inconformismo diante de termos que, embora centrais para a compreensão dos textos, são cercados de silêncio; termos que nunca são explicitados; que são dados, sempre, como unívocos.

O silêncio sobre as diferentes experiências políticas ocorridas em diferentes partes do mundo, desde o século XX, em sociedades que se postularam como pós ou anti-capitalistas, é, sem dúvida, o maior incômodo, visto que, em todos os episódios históricos em que se deu a proclamação de uma nova ordem - denominada de socialista ou comunista - registraram-se intervenções nos sistemas educativos herdados da ordem social anterior. Essas intervenções constituem um rico acervo de "já dado" para a discussão sobre os limites e possibilidades de uma educação transformada por mudanças políticas "radicais". Apesar disso, elas não emergem como referência em qualquer dos textos por nós estudados. Porquê?

Um dos autores que omite essas referências históricas é Mészaros, através de texto publicado em 2005, intitulado sugestivamente *"Uma educação para além do capital"*. Este autor afirma, com insistência, que a hegemonia do capital e a maneira como ela conforma uma sociedade fundada em desigualdades extremas, confrontando classes com interesses antagônicos, não permite, sob qualquer hipótese, imaginar a possibilidade de sua superação pela via da educação. Ele faz referência ao fracasso de experiências reformistas "ingênuas" (como a de Robert Owen) que, no passado, apostaram na força da razão contra a "vocação" exploradora do capital.

Mészaros afirma que os interesses do capital necessitam produzir uma aceitação social "espontânea" da ordem social desigual, fazendo com que a sua dominação pareça natural. Daí a sua intervenção - de forma explícita ou não - nos meios de comunicação e no mundo

escolar. Diante desse movimento ideológico do capital na direção da "alienação", do "entorpecimento", caberia às consciências alinhadas com a superação "efetiva" do capitalismo, aqueles que se afirmam comprometidos com uma "radical mudança estrutural", produzir uma "contra-ideologia" capaz de ampliar, progressivamente, o círculo de indivíduos que, dotados de "consciência", superem a alienação que atende aos interesses do capital[2].

Mas esse texto é emblemático não exatamente por aquilo que ali está escrito e que pode, eventualmente, parecer anacrônico, mas, curiosamente, por aquilo que lá não está. Ele torna-se objeto da "pedagogia da pergunta" pelo fato de trabalhar em torno de termos que, apesar da centralidade que ocupam no texto, nunca são definidos, ou que são tomados como dados, como inequívocos ou, melhor ainda, auto-explicativos. São termos que, afinal, diferenciam o autor dos "reformistas" (ou seja, daqueles que se dedicam a operar mudanças apenas "superficiais" no capitalismo). Os exemplos: "soluções *essenciais*", "mudança educacional *radical*", "*sentido verdadeiramente amplo* do termo educação", "*mudança verdadeiramente radical*", etc (os grifos são nossos).

O melhor território para a discussão surge no momento em que o autor dedica-se a elencar as possibilidades de uma "nova educação", voltada para a realização do "ideal da emancipação humana". Nessa direção, Mészaros defende uma educação que não seja "cão de guarda" dos interesses do capital, que existe para produzir o conformismo e a alienação; mas uma educação feita na direção das "aspirações *emancipadoras*" ou de uma "transformação social *emancipadora radical*" ou, ainda, "transformação social, ampla e *emancipadora*".

Do que o autor está falando? Que significado ele atribui a essas expressões? Embora essas sejam expressões-chave não só para compreender as teses do autor como, também, para se alinhar politicamente com ele, seus significados só podem ser presumidos, pois, em nenhum momento ele dialoga com os leitores explicitando

[2] Todos os termos aspeados foram retirados do texto deste autor.

o seu significado. Mészaros presume - presume-se! - que os seus leitores sabem exatamente do que ele está falando; que os termos "emancipação" ou "radical" têm uma natureza inequívoca e, portanto, não necessitam qualquer tipo de esclarecimento.

Mas esses silêncios são o desafio do texto. Seria necessário saber, por exemplo, o que o autor entende como "mudança radical". Considerando que a palavra "revolução" não aparece no texto, será essa expressão uma forma de se referir a ela? Do mesmo modo, o que é, como é e, se existe, onde pode ser encontrada na história, uma sociedade reconhecida como *emancipada*? Ou indivíduos *emancipados*? A *emancipação* é sinônimo ou resultado necessário da destruição da propriedade privada e da classe exploradora? Quem *emancipa* quem?

Visitar outros autores não nos leva a questionamentos muito diferentes. Sanfelice (2005, p. 102), por exemplo, reafirma a necessidade de construir uma "escola pública do povo", o que, segundo ele, só poderia acontecer no âmbito de uma "perspectiva revolucionária". Vale à pena cansar o leitor com uma pequena citação, sobre aquilo que, para o autor, seria a "nova educação", uma "[...] educação como mediação para um estágio superior de sociedade e educação: uma sociedade não do capital, não da propriedade privada dos meios de produção e com educação pública, ou seja, de interesse comum e para todos em igualdade de condições materiais".

Um elenco variado de termos auto-explicativos também pode ser encontrado em Frigotto (2005, p. 238), tais como "práxis emancipatória/revolucionária", luta "contra a ordem do capital" ou, ainda, a "ruptura da materialidade das relações sociais capitalistas". Este autor reafirma seu compromisso político com a (não uma, mas "a") "sociedade socialista" que, segundo ele, "[...] amplia a possibilidade de tempo efetivamente livre, tempo de escolha e liberdade e, portanto, com a virtualidade de o ser humano investir em dimensões que transcendam o mundo da necessidade".

A que "sociedade socialista" esses autores se referem? Às experiências históricas ainda em curso, como na Coréia do Norte,

Cuba ou, quem sabe, China? Àquelas que se autodenominavam como "socialistas" ou "comunistas", tais como União Soviética (URSS), Albânia ou Camboja? Os trechos acima citados, extraídos desses dois autores, parecem suficientes para esclarecer os leitores de que sociedade está-se falando?

Sem dúvida, é muito tentador tentar decifrar o significado das muitas expressões não definidas utilizadas por estes autores. Afinal, é um grande desafio tentar construir um entendimento sobre o papel atribuído à educação escolar tanto no estágio de construção de uma "sociedade superior", quanto no momento em que ela deixaria de ser desejo para se instituir.

Mas não caberia, minimamente, considerar a educação escolar "real" que se fez e faz em Cuba, na Coréia, na Albânia, na China, na extinta União Soviética, na Polônia, na Alemanha Oriental, etc, para pôr na mesa de discussões, um (e não "o") conceito de "educação socialista"? Não caberia, pelo menos, informar aos leitores que, apesar de existirem algumas "educações" que são ditas socialistas, os autores as renegam e defendem uma "outra" educação em "outra" sociedade socialista que não aquelas que assim se dizem? Que está se falando de um projeto educativo de uma sociedade "pós-capitalista" ainda em construção e que não se confunde com essas experiências históricas? Que estes termos referem-se a uma educação que não existe em uma sociedade ainda inexistente?

Ora, o acervo de narrativas históricas a respeito das revoluções do século XX permite afirmar, sem equívocos, que o capital realmente não abre mão, por obra da força da razão, de sua "vocação" para a exploração e alienação. As revoluções socialistas do século XX mostram que o capitalismo só pode ser eliminado por um golpe de força que, atingindo os elementos que sustentam a sua estrutura material, impeça que um ser humano possa explorar um outro. Só existe, na história já contada, uma possibilidade de realizar isso (não existem duas!): impedir a posse privada dos meios de produção. Considerando que os capitalistas/proprietários não abrem mão, pelo uso da "força

da razão", das propriedades que asseguram a sua condição social dominante, essas propriedades têm que ser arrancadas pela força das armas (através de uma revolução) e pela imposição de uma nova ordem econômica, social e político-jurídica que assegure a vigência de uma nova forma de propriedade social.

Digo eu aquilo que o autor não considera necessário dizer (será que isso seria óbvio demais?): revoluções resultam da luta armada, que destitui autoridades e proclama novas instâncias de poder, em caráter extraordinário. Nas revoluções, soldados devem pegar em armas contra seus comandantes, ocorrem prisões, execuções, deportações, organização de uma justiça revolucionária, através da instalação de tribunais de exceção, controle direto dos meios de comunicação para instruir a população sobre como agir na nova ordem, quem são os novos governantes e o que pretendem (o que exige ações de censura sobre a circulação de informações), ocupação das fábricas, de fazendas, dos bancos, etc...

Ou seja: as revoluções armadas não podem ser *democráticas*. Os novos governantes, que se fazem governantes pela força das armas, não consultam a "sociedade" sobre a legitimidade ou não da revolução armada. Sustentados no poder obtido junto às instâncias que organizam a sublevação e asseguram a instalação de uma nova ordem, os novos dirigentes políticos se auto-instituem como mantenedores ou guardiões de uma nova ordem social que, isso é incontestável, exige a instalação, imediata, de uma *ditadura* (a contraposição à "democracia" liberal-burguesa, que nada mais é que o nome dado à ditadura do capital!). O ato de força que é a materialidade revolucionária (expropriação de toda a propriedade privada e imposição de uma nova justiça), por atacar a materialidade da exploração, necessita força armada organizada, o que implica em acatar que uma minoria, uma "vanguarda" que superou a alienação, dirija ou conduza as maiorias (as "massas", ainda inconscientes); não há possibilidade, numa situação revolucionária, de construir consensos.

Os exemplos históricos das revoluções contemporâneas são mais do que eloquentes. Os novos Estados saídos das revoluções vencedoras têm que ser fortes, implacáveis contra qualquer oposição. Suprimir as classes e o mercado, impedir a livre associação política, controlar a informação pelas mídias etc., exigem força e autoridade. Governos revolucionários não podem ser liberais e permitir que as pessoas questionem livremente a nova ordem!

Na instalação de um estado revolucionário, os sistemas educativos - tal como outros espaços da vida social - também são postos sob vigilância cuidadosa das novas autoridades. A revolução vitoriosa exige sufocar eventuais focos de resistência à instalação da nova ordem onde quer que eles se manifestem. Na nova educação a ser implantada nas escolas (e toda revolução necessita de uma "nova educação"!), os Estados Revolucionários devem implementar uma outra história ou uma "contra-história"; nas mesmas salas de aula, nos mesmos prédios já existentes ou em novos, mas com professores públicos agora "convertidos" aos novos saberes sancionados pelas novas autoridades, mantenedores da nova ordem; com novos livros didáticos "oficiais" que devem ensinar, agora, a verdade enfim revelada, adequada aos novos tempos que se anunciam com a revolução.

Estaríamos, então, diante de uma educação "efetivamente nova", porque isenta de "mistificação ideológica"? Teríamos, enfim, uma educação sem alienação? A conquista de um Estado que suprime a propriedade privada, que expropria a classe dominante, que "liberta" os explorados do jugo da burguesia assegura, por derivação, a vigência de uma educação *emancipadora*?

Todos os relatos históricos apontam em direção contrária e permitem afirmar que, nos estados saídos das revoluções contemporâneas, os sistemas educativos cumprem a mesma função que já cumpriam: a difusão, na nova geração, de formas de ser, pensar e agir conforme os modelos desejados para a inserção na (nova) ordem social dominante. Os "novos" sistemas educativos passam a atuar sobre as novas gerações no sentido de que elas se adaptem, a partir dali, a viver na nova sociedade, a

viver uma nova história. Os sistemas educativos de países que, no século XX, viveram processos revolucionários, seguiram este modelo. Assim, desde os primeiros dias de vigência da nova ordem, desenvolve-se um esforço para eliminar focos de resistência e converter as escolas em espaços dedicados a inserir as crianças e jovens na "nova sociedade".

Os relatos históricos conhecidos enfatizam que, nas revoluções vitoriosas, os sistemas educativos são convertidos à missão - oficial - de obter aceitação social e ideológica das novas gerações ao novo regime; de assegurar que as novas gerações internalizem e aceitem a nova organização política e social como sendo a única possível (a "melhor"); são, portanto, sistemas educativos voltados para assegurar a reprodução (que ironia!) da (nova) ordem social!

Não existem registros históricos de que, em qualquer dos novos Estados proclamados como socialistas, as novas autoridades educativas tenham estimulado crianças e jovens a pensar por conta própria, a perseguir a mudança, a transformação! Em qual destas experiências históricas conhecidas, os sistemas educativos se organizaram de forma tal que os professores estimulavam os alunos para que eles fossem críticos, questionadores, insubmissos? Em qual destas experiências históricas, os sistemas educativos estimulavam o questionamento da ordem social e do poder constituído, inclusive do novo poder? Quem acredita que, na nova ordem, só eram ensinadas verdades puras, desprovidas de qualquer ideologia?

É bem verdade que essa pedagogia desenvolvida em torno da busca de autonomia, de livre arbítrio, de intenções de "aperfeiçoamento do indivíduo", não faz parte da tradição do pensamento socialista. Aqui, as formulações enfatizam a disciplina, o fortalecimento de coletivos e a unidade entre estudo e trabalho[3].

Mas mesmo um autor insuspeito como Manacorda (1989), olhando para a história da URSS, admite que a proposição de formação integral, aquela pensada para unificar ensino e trabalho socialmente

[3] Vide, a título de exemplo, MANACORDA, 1989, p. 313-317; e ABBAGNANO, 1982, p. 871-875.

produtivo, não se realiza no "socialismo real". E não se realiza porque, por um lado, as exigências políticas e as resistências das velhas estruturas mentais presentes no mundo escolar, criaram obstáculos à disseminação de uma nova educação tal como foi formulada teoricamente (embora se tivesse, agora, formalmente, o ideal novo de preparar "membros perfeitos da sociedade comunista").

Além disso, o projeto de conjugar trabalho intelectual (instrução escolar) e trabalho manual (produtivo) nem sempre contava com condições materiais mínimas para a sua realização. Segundo Cambi (1999, p. 558), algumas poucas oficinas de carpintaria e cozinhas para o ensino de "culinária" não sustentavam esse projeto pedagógico para a totalidade da população em idade escolar. Assim, ou se fazia do trabalho fabril (ou rural) o centro quase exclusivo dos processos formativos (com prejuízo para a formação intelectual)[4] ou, por oposição, suprimem-se as exigências de formação prática e o estudo científico é priorizado.

Eram dilemas próprios de um Estado situado numa contingência histórica que exigia decisões centralizadas/unificadas, para uma população imensa distribuída por um território de grandes proporções. Por isso, já no final dos anos 1930, sob o comando de Stálin, as exigências do mundo produtivo (a meta maior era o alcance de um crescente desenvolvimento industrial), a necessidade de acelerar e qualificar o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos recolocam a educação nos trilhos "burgueses" que enfatizam o ensino das ciências e o estímulo aos centros acadêmicos de excelência. A escolarização universal não será muito estendida e, desde muito cedo, a juventude "vocacionada" para continuar estudos intelectuais em nível superior será separada daquela que, por falta de aptidão intelectual, era encaminhada para os institutos técnicos e seria colocada precocemente em postos de trabalho. A revolução mais emblemática do século XX produzia uma educação de massas muito parecida com aquela que dominava sob o capitalismo.

---

[4] A política do Khmer Vermelho de "reeducação" da intelectualidade cambojana é por demais conhecida...

Aqui já se pode por em questão: onde residia, afinal, o "novo" educativo dos estados revolucionários? Em que consistia, afinal, a "nova" educação dos Estados socialistas? As transformações na estrutura socioeconômica eram, por si, uma garantia de mudança no mundo educativo?

Na tentativa de demarcar um território diferenciado para essa discussão, pode-se tomar um exemplo histórico pouco conhecido, mas bastante útil para pensar um "novo" em educação que não se limita a promessas discursivas de um novo futuro anunciado por um novo Estado. Trata-se da Revolução Portuguesa do 25 de Abril de 1974, a *Revolução dos Cravos*. Não foi, é óbvio, um exemplo clássico de revolução "socialista" mas - como não podia deixar de ser - também alcançou as escolas, através da mobilização de professores e alunos sob a forma de assembléias, da instituição de plenárias de caráter deliberativo que se auto-instituíam poderes de, inclusive, determinar o afastamento de dirigentes e professores.

Essas iniciativas se davam à revelia ou à margem de autorização superior ou orientação oficial, mesmo que local/provincial. As periferias escolares (auto) organizavam-se e exerciam uma autonomia não concedida, apropriando-se progressivamente "[...] de poderes de decisão outrora reservados aos decisores centrais, adotando processos típicos de democracia direta nas escolas, aprendendo a decidir, decidindo e, por meio da decisão alcançando autonomia" (LIMA, 2000, p. 49).

A prática autogestionária ultrapassava os limites normativos/legais e fazia com que, em muitos casos, as comissões de gestão fossem apenas órgãos executivos de assembléias ou plenárias de comunidades escolares, estas as verdadeiras instâncias deliberativas. No espaço conquistado ao vácuo da ausência momentânea do Estado, no fogo das paixões libertárias, construía-se, espontaneamente, o desejo de uma nova educação numa nova escola. Deu-se, ao nível local, o exercício de uma educação democrática segundo os interesses e direções de um movimento utópico, transgressor, sem comando centralizado.

Estavam em questão, nesse processo, duas ordens de fatores, igualmente legítimos, mas obedecendo a lógicas distintas. Por um lado, o Estado encarnava, através dos *Sistemas Públicos de Ensino* (SPE), garantidores da escolarização universal, o direito do acesso aos saberes que ali se difundiam (o "patrimônio cultural universal"). Aqui, se pensava a mudança de uma forma estrutural, organizada e dirigida desde um centro (o governo revolucionário), responsável pela instalação de uma escola aberta ao povo que, através dela, poderia ter acesso aos saberes que permitiriam qualificar sua intervenção não apenas na vida política, como também no sistema produtivo. Esse projeto educativo expressou-se através de grande campanha nacional, mobilizadora da juventude estudantil para "ir ao campo", eliminar o analfabetismo ali onde ele era mais incidente (e incômodo).

Mas, uma outra lógica, igualmente amparada em princípios democráticos e/ou democratizantes, abrigava os defensores da autonomia da escola e de seus atores, que chamavam a atenção para o caráter intrinsecamente democrático da organização local, desqualificada pelo modelo escolar uniforme/homogêneo dos sistemas centralizados sob o comando de um Estado central. Esta posição, denominada de "poder popular" (STOER, 1986), valorizava a ação direta, as lutas locais, a participação direta do "povo" nos processos políticos e pedagógicos e desconfiava permanentemente da presença estatal nos processos de transformação que emergiam no cotidiano de uma revolução que se fazia... Fazendo. Os adeptos do "poder popular" eram contra uma formatação centralizada da educação popular e questionavam a condução (vista sempre como arbitrária/autoritária) do Estado nesse campo.

Assim, a tensão entre a rejeição do velho e o desejo do novo, que ocorre em todas as revoluções, faz emergir, simultaneamente, sentimentos ambíguos. Por um lado, as incertezas e a euforia de um novo modelo escolar que se desenhava em processo, mas que não tinha contornos claramente identificáveis; não era propriamente um modelo, mas uma aposta em um futuro desejado, embora mal configurado. Por

outro, os apelos a um sentimento de segurança que parecia vir de um modelo de educação escolar cujos resultados eram bastante conhecidos e previsíveis, mesmo quando criticados, pois já habitavam o imaginário social construído em torno do papel do Estado no campo educacional (o "Estado educador"), tais como incentivar o desenvolvimento econômico, aperfeiçoar a democracia ou, principalmente, assegurar oportunidades de ascensão social.

Nossos discursos educativos impregnados de promessas *emancipadoras* conduzidas por um Estado educador são capazes de enxergar, nessa ousadia democrática que se deu no calor da Revolução dos Cravos, os sinais de uma nova missão para as escolas? Nossos pedagogos "revolucionários" abririam mão do poder que uma revolução dá ao Estado para que este, de forma centralizada e unificada, venha a difundir, entre as "massas", a necessária "consciência" que elas não possuem? Nossos discursos educativos impregnados de promessas emancipadoras aceitariam, como justa e democrática, a idéia de uma escola pública autogerida? Estamos preparados para pensar uma escola autônoma, governada por comunidades locais que determinam - à revelia das determinações uniformizadoras de um Estado Nacional - a educação que querem?

É necessário informar que essas tensões da Revolução dos Cravos começam a desaparecer a partir de 1976, quando um processo de "normalização" irá submeter as "turbulências" que haviam escapado ao controle do Estado, a textos legais que regulavam os direitos e deveres do campo educacional (CORREIA, 2001). A efervescência revolucionária deu lugar a iniciativas de normalização e estabilização política que, progressivamente, reconcentram as decisões relativas à "educação nacional", eliminando as decisões autônomas locais, intervindo na definição de currículos, impondo critérios unificados de avaliação no sistema, etc; o processo político é "desradicalizado" e colocado num leito previsível/estável, sob comando unificado.

Para muitos, com certeza, nada se perdeu aqui, num episódio que pode ser rotulado como uma revolução anacrônica (afinal, é de

1974!) e que, por não ter desapropriado sumariamente todos os bens da burguesia, não teria sido uma "verdadeira" revolução. Além disso, pode-se aplicar a essas "turbulências" algum adjetivo como, por exemplo, "anarquista", desqualificando essas manifestações utópicas e descartando, sumariamente, qualquer reflexão sobre elas. Seria preciso, quem sabe, buscar episódios mais antigos, mais heróicos ou mais sangrentos? Mas não são exatamente as outras revoluções do século XX, aquelas com efeitos anti-capitalistas mais "contundentes", as que constituem, afinal o rejeitado "socialismo real"?

Esse conjunto mais de questionamentos do que de contra-argumentos permite uma primeira conclusão muito simples: quando se privilegiam exemplos históricos e não afirmações de valor meramente discursivo, a educação escolar colocada sob a autoridade de estados centralizados, mesmo quando ditos "revolucionários", nos coloca muito mais diante dos seus limites *reprodutivistas*, do que das suas eventuais possibilidades *emancipadoras*. Desde quando o conceito de revolução é entendido como um assalto armado a um poder central, visando impor, desde o alto, uma nova ordem definida por vanguardas ou minorias "conscientes", os seus resultados são bastante conhecidos.

Mas o exemplo, mesmo que simplório, da Revolução dos Cravos, possibilita algumas reflexões sobre o significado do novo em educação quando seus marcos escapam ao rígido controle estatal (com maior ou menor grau de centralização uniformizadora). Para isso se faz necessário, obviamente, reformular nossos conceitos de revolução e questionar: devemos continuar atribuindo ao Estado a missão de não apenas cuidar de nós, mas de nos emancipar a todos? Não é possível associar o conceito de revolução à descentralização (ou de desconcentração), ou distribuição (ou seria socialização?) a mais capilarizada possível, de poder a nível local? Uma "grande" revolução pode ser pensada como o produto de inúmeras e múltiplas revoluções locais? É possível pensar o termo "revolução" sem um comando único/centralizado?

Segundo movimento: a utopia de uma escola pública não-estatal

No pensamento pedagógico brasileiro, essa idéia de escolas autogeridas não é algo absolutamente estranho[5]. No Brasil da década de 1980, a autonomia escolar não era uma questão central na pauta das discussões educacionais pois, naquele momento histórico, as energias se concentravam no cumprimento do projeto que associava democratização à universalização do acesso à escola pública. Em paralelo, buscava-se introduzir mudanças de sentido na educação ofertada, visando superar o tecnicismo educacional e o conservadorismo pedagógico dominantes durante a ditadura militar e contribuir para a efetivação de uma "nova" educação escolar, marcada pelo compromisso com os "interesses da maioria".

Mas a conjuntura política da redemocratização da sociedade brasileira irá multiplicar os apelos à ''participação da sociedade'' na gestão da educação pública, através da implementação de políticas de "autonomia das escolas". Estas políticas estavam associadas a iniciativas de descentralização da gestão educacional e eram traduzidas, geralmente, como a introdução, nas escolas, de procedimentos de "eleições diretas" de dirigentes escolares e a instalação de *colegiados* ou *conselhos escolares* compostos por professores, pais e alunos. Incluíam, também, a aceitação da responsabilidade das unidades escolares em organizar, elas próprias, o seu "Planejamento Curricular" ou "Projetos Político-Pedagógicos".

Estas iniciativas caracterizavam o projeto de uma "[...] escola pública estatal, mas com o controle social, tendendo à autogestão escolar" (GADOTTI, 1990, p. 05), ampliando "[...] a hegemonia (controle,comando) da sociedade civil sobre a educação pública, retirando-a da tutela do Estado, como dizia Marx" (p. 14). Segundo

[5] Os "pioneiros", nos anos 1930, já enxergavam vantagens na autonomia relativa das escolas em relação aos centros supervisores. Da mesma forma, os diversos estabelecimentos de ensino secundário que, desde o século XIX, serviam de modelo escolar em diferentes capitais, gozaram, até meados do século XX, de um elevado grau de autonomia.

este autor, no início dos anos 1990, crescia "[...] a reivindicação pela autonomia, contra a uniformização [e] o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua, de cada dialeto [existindo] uma forte tendência de afirmação regional e de valorização das culturas locais" (GADOTTI, 2001, p. 06) [6].

Nesse projeto, buscavam-se novas formas de organização social, visando "[...] construir uma escola pública universal - igual para todos, unificada - mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim a multiculturalidade, idéia tão cara e fundamental da teoria da educação popular" (p. 55). Segundo o próprio, a luta pela autonomia da escola inseria-se "[...] numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa [...]" (GADOTTI, 2001, p. 47).

Admitia-se que a instituição escolar poderia criar ela própria, como produto da sua invenção cotidiana, outros saberes, regras de conduta, práticas pedagógicas, relações internas diferenciadas, etc, instituintes de uma comunidade de sentido organizada e funcionando segundo regras próprias descoladas do controle estrito dos centros administrativos e seus ordenamentos burocráticos. Para Gadotti (1990), a idéia de autonomia era um risco calculado para a construção de uma nova prática de democracia e de um novo conceito de cidadania.

Essa ousadia expressava a posição daqueles que, nos anos 1980, expunham suas desconfianças quanto à ação do Estado na educação "das massas" e defendiam a autonomia das organizações populares na construção de uma educação que se dava no interior das práticas de luta e resistência do "povo"; esses educadores não priorizavam a conquista do Estado - e, por derivação, o exercício do poder de deliberação sobre os SPE - mas a construção, paciente, nos espaços onde se processava a vida social, daquilo que denominavam *hegemonia popular*.

Essas formulações - embora geradas na dinâmica interna do processso de redemocratização da sociedade brasileira - entram em sintonia com transformações globais que, desde as últimas décadas

[6] Esta é a data da 7ª edição. O texto é datado de 1990.

do século XX, inserem novos ítens na agenda educativa no mundo inteiro. São novas demandas que irão colocar em questão a (oni) presença estatal no campo educativo. O Estado - encarnação jurídica dos interesses da maioria - continuava definindo, em nome dessa maioria, os sentidos dominantes na educação escolar. Mas não deveria acatar que estas definições fossem emanadas, também, no âmbito da "sociedade civil"?

Os SPE tinham um caráter estritamente estatal, fundados na difusão uniforme de determinados valores ligados a uma única cultura considerada necessária à construção de uma "sociedade nacional". Essa presença deveria continuar dominante? Ou seria pertinente considerar as novas demandas sociais que exigiam considerar os interesses e particularidades de minorias que afirmavam suas especificidades culturais?

Este questionamento supõe que a escola que temos não é efetivamente pública, visto que aqueles que são os seus principais usuários/beneficiários, não possuem sobre ela - seus sentidos, propósitos, projetos, métodos, conteúdos, etc - qualquer interferência ou determinação; nessa utopia, as comunidades que se beneficiam da escola pública, deveriam ser - mais do que interferentes - "condutores" da educação que se faz nos limites de sua comunidade, segundo seus interesses e características culturais especifícas.

A configuração de uma sociedade multicultural - sufocada pela uniformidade artificial de uma cultura única - aponta para uma escola regulada "de baixo e de perto" pelas comunidades que se beneficiam diretamente da oferta de ensino público. Está em questão a possibilidade de pensar uma educação pública na qual os seus beneficiários se fariam sujeitos da sua própria educação.

Mas a cultura "estadocêntrica" em que fomos formados bloqueia a idéia de uma escola autônoma. Esta autonomia poderia alcançar, por exemplo, a proposição de currículos diferenciados? Podemos imaginar escolas públicas com um regime próprio de funcionamento, com carga horária diferenciada, processos avaliativos construídos internamente, atividades acadêmicas específicas, etc? É possível imaginar uma

autonomia que permita às escolas públicas, por exemplo, contratar ou dispensar profissionais segundo critérios internos próprios para compor suas equipes de ensino?

Esses projetos de construção de uma escola pública não estatal batem de frente com a falta de credibilidade de uma mudança "pelo alto", única, indistinta, promovida pelo Estado. Segundo Barroso (2004), os Estados Nacionais, desde o final do sécuo XX, mostram-se cada vez mais impossibilitados de impor um projeto educativo unificado e unificador, plenamente consensuado pelos conjunto de forças e interesses sociais envolvidas com esse tipo de definição (professores, pais, empresários, legisladores/parlamentares).

Para alguns setores progressistas, a atribuição de poder decisório aos beneficiários do ensino público ao nível local possibilitaria uma repolitização da educação tomando por base não o ente central, uniformizador, mas os sujeitos locais, responsáveis e agentes diretos dos processos educativos tornados seus. Essa construção difícil - porque inovadora, transgressora - exige, conforme Barroso (2004, p. 21), "[...] uma qualificada e ampla informação, a difusão de instâncias locais e intermediárias de decisão, uma plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que, até aqui, têm sido sistematicamente excluídos, do interior e do exterior)". Dessa forma, poderiam emergir novas formas participativas de gestão da coisa pública e o desenvolvimento de políticas de inserção das minorias culturais e étnicas aos direitos das "maiorias", sem prejuízo de projetos de "unidade na diversidade" (SOUZA, 2001).

O que se propõe, como experimento social para a redescoberta do caráter público da escola pública, é o desenvolvimento de uma "[...] perspectiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão local da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, alunos e comunidades em geral" (BARROSO, 2004, p. 33).

Uma reconfiguração das relações entre a escola pública e o público que a frequenta e legitima, exige enfatizar, sem prejuíso da consideração aos fatores macro-estruturais, aquilo que ocorre no cotidiano escolar; exige a construção, a curto prazo, de mecanismos de

superação de práticas históricas enraizadas relativas ao individualismo docente, fragmentação dos saberes escolares e isolamento social da escola. Essa superação exigiria, segundo Correia (1994, p. 16), a organização, na escola, de "[...] equipes interdisciplinares de trabalho'' e a ''reconstrução da unidade global dos saberes educativos […] entre as suas dimensões teóricas, tecnológicas e práticas", (bem como a) "[...] amplificação social dos efeitos democratizantes de um trabalho docente reflexivo".

Esse tipo de proposição, por sua ousadia, não pode se circunscrever aos limites da própria escola através da prescrição de mudanças em suas práticas usuais. Pelo contrário, ela exige o estabelecimento de novas relações entre escola e sociedade, redefinindo o papel que a instituição escolar pode vir a desempenhar nesse mundo transformado ou, como afirma Correia (1994, p. 23): "[...] a construção de uma saída indutora de uma nova cidadania estruturada [...] em torno do princípio da comunidade e da lógica da emancipação".

Terceiro movimento: ensaiando algumas conclusões

Estas proposições não possuem apoio em evidências empíricas; são, ainda, construções utópicas de uma concepção diferenciada de democracia. No caso dos sistemas educativos, confronta, obrigatoriamente, concepções cristalizadas de democracia formal na qual o Estado, através de seus organismos de definição e controle, reserva para si o monopólio ou exclusividade na definição (ou imposição legitimada) de projetos educativos únicos ou uniformes/ padronizados.

Afinal, os apelos à intervenção do Estado para assegurar a escolarização da totalidade da população sempre foram muito fortes em função das esperanças depositadas nos projetos de "democratização", de "desenvolvimento" ou de "igualdade social", conceitos dotados de grande poder de mobilização social.

Diante de todas essas limitações, as proposições relativas à construção de uma escola pública liberta do rígido monopólio estatal e entregue aos cuidados e responsabilidade do público que dela se beneficia, movem-se num terreno ainda muito incerto e repleto de armadilhas. O melhor exemplo está na imposição de sistemas unificados de exames que reserva para as escolas o papel de retransmissoras de saberes determinados externamente a elas, saberes que são parte de um patrimônio cultural único/universal, que não deve estar submetido às incertezas de disputas político-ideológicas e à fragmentação/diversidade das realidades locais.

Nesse caso, a "comunidade" que é chamada a "participar" da gestão das escolas não possui qualquer poder de interferência na sua "atividade-fim". As questões relativas ao desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem permanecem como um encargo exclusivo de especialistas, de educadores profissionais e fora do alcance da comunidade "leiga", geralmente representada pelos pais. Sob esse ponto de vista, a presença da "comunidade" na escola, a sua "participação", pode ser tomada como uma ameaça, como desestabilizadora se, por acaso, pretender interferir, por exemplo, na ação disciplinar dos docentes, colocar em questão os conteúdos a serem ensinados ou processos avaliativos consolidados.

O que está em questão? Se a lógica do direito de todos a uma mesma educação - ou, como é próprio do discurso progressista, uma educação com a mesma qualidade para todos - e o preço que tem que ser pago em seu nome, deve se sobrepor à lógica da autonomia das escolas para definir, nos entornos sociais onde a vida é construída cotidianamente, a educação que lhe pareça mais apropriada.

É preciso admitir que não temos experiências históricas que conciliem a lógica da democracia estável que preside a existência dos SPE com as expressões de diversidades econômicas, sociais e culturais que emergem cotidianamente nas comunidades onde as escolas públicas estão plantadas. Não temos experiências consolidadas que sustentem ou o equilíbrio ou a ruptura entre a autonomia local e a manutenção de

um centro que assegure que as escolas situadas em áreas mais carentes ou consideradas "periféricas" em relação ao centro cultural não sejam abandonadas à sua própria sorte, aprofundando diferenças internas e rompendo com a objetividade do princípio democrático de garantia pública – isto é, estatal - de uma mesma educação para todos.

Aprenderemos a conciliar a idéia de "rede" - uma conquista da democracia contida na lógica de "o mesmo para todos" - com o projeto autonômico que também é, indubitavelmente, exigência de uma democracia mais efetiva? Guiados que somos pela idéia de um Estado Nacional forte e com poder "corretivo" das desigualdades, até onde podemos aceitar, como expressões da democracia, a fragmentação e o localismo?

Cabe não esquecer, ainda, uma dimensão de análise que é inerente à existência dos SPE e que é frequentemente esquecida: considerando que os beneficiários da escola pública são, mundialmente, em sua quase totalidade, os setores subordinados, os extratos de baixa renda, a população subalterna e subalternizada, nunca é dada a esses beneficiários a possibilidade de deliberar ou experimentar projetos educativos próprios/específicos gestados à partir e no interior de suas necessidades e interesses diferenciados. A tutela estatal condena-os à uniformidade de projetos pedagógicos unitários, chancelados pelos mandatos adquiridos em processos eleitorais. O projeto "popular" deve ser, sempre, aquele determinado pelos governantes de ocasião!

Em síntese, diante de tudo o que elencamos, cabe interrogar o papel das forças sociais alinhadas historicamente com a defesa de uma escola pública democrática e democratizadora e que dispõem de algum poder de argumentação política sobre o estado. Devemos continuar interpelando o Estado para que ele exercite o seu poder de intervenção "equilibradora" impedindo a emergência das desigualdades produzidas naturalmente pelo mercado?

Devemos persistir nessa interpelação mesmo sabendo que isso significa sustentar gigantescas burocracias supervisoras que, em última análise, são profundamente autoritárias, pois desconhecem a

emergência de expressões de diversidade e autonomia? Burocracias que se justificam em função da ilusão de que é possível, desde um centro gerador unificado, distribuir uma mesma educação para todos? Ou devemos apostar na inventividade e capacidade de (auto)organização da sociedade (ou, como seria politicamente mais apropriado, das camadas populares) de definir a educação que lhe interessa?

São questões que não apontam para soluções imediatas e sedutoras, que possam advir de um comando centralizado/unificado. Está em questão a construção de um projeto mais político que pedagógico e que lança uma proposição diferenciada de "revolução", que questiona a centralização totalizadora e acata a diversidade que emerge por trás dos muros das sociedades que se dizem monoculturais. E diz, sem rodeios: as escolas públicas podem ser pensadas mais como públicas do que como estatais.

É, em síntese, um projeto que exige uma profunda revisão de algumas certezas que carregamos há décadas. Estamos à altura desse desafio?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia.** Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 4.

BARROSO, J. (org.). **A escola pública:** regulação, desregulação, privatização. Porto: A.S.A., 2004.

BETTELHEIM, C. **A luta de classes na União Soviética:** primeiro período (1917-1923). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CORREIA, J. A. *A educação em Portugal no limiar do século XXI*: *perspectivas de desenvolvimento futuro*. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n.2, Porto, Portugal, 1994.

_____. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. **Cadernos Pedagógicos**, n. 48, Porto, Portugal, Asa Editores, 2001.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I .M. **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, M. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1990.

LIMA, L. C. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A. M. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil:** história e historiografia. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, T. T. da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOUZA, J. F. de. **A atualidade de Paulo Freire**. Recife: Bagaço, 2001.
STOER, S. R. **Educação e mudança social em Portugal (1970-1980):** uma década de transição). Porto: Afrontamento, 1986.

AS MÚLTIPLAS FACES DO CONCEITO DE FELICIDADE

Catarina da Silva Souza

Introdução

O presente texto constitui parte da dissertação de mestrado iniciada em março de 2008, que tem por objetivo discutir a relação entre a importância da educação e a conquista da felicidade através da análise do depoimento de professores do ensino fundamental II da Escola Municipal Presidente Kennedy, localizada na cidade de Caruaru (PE). Desta forma, trata de algumas reflexões acerca da felicidade tendo como foco suas considerações atuais e sua análise dentro de uma perspectiva educacional.

Podemos nos indagar sobre o surgimento da felicidade na história da humanidade, a partir do momento em que questionamos o objetivo principal da vida humana desde a sua origem, pois partimos do pressuposto que todos desejam ser felizes e que este sentimento sempre foi objeto de busca dos seres humanos. Sendo assim, quando surgiu a felicidade? Quem a criou? Os filósofos? Essas e outras perguntas aparecem com frequência nos momentos antecedentes a este tipo de discussão.

Desta forma, Comte-Sponville (2006, p. 19) defende que a felicidade precedeu o surgimento da filosofia, pois "[...] já existiam pessoas felizes e infelizes muito antes que os filósofos refletissem sobre o tema". Porém, podemos afirmar que através da filosofia começamos a pensar sobre as questões acerca da felicidade, procurando tornar possível sua conquista, isto porque o próprio significado da palavra filosofia quer dizer em grego, segundo Bosch (1998, p. 17), "amor pela sabedoria", e assim o autor complementa que a "sabedoria, em seu sentido original nada mais é senão o método da felicidade". Continuando com

este raciocínio, o filósofo seria, então, o responsável em descobrir os caminhos que nos levam à felicidade.

Porém, Comte-Sponville (2006, p. 22) deixa claro que a filosofia também apresenta outros objetos de reflexão quando se depara com a preocupação em se pensar sobre o homem. Contudo, a felicidade é "um tema inevitável para qualquer tipo de reflexão filosófica que se pretenda quase completa e coerente". Diante disto entendemos a prática filosófica como uma reflexão acerca de certos saberes que se apresentam na vida dos seres humanos, e assim a felicidade aparece como ponto fundamental.

De acordo com as fontes analisadas, este sentimento, que é motivo de reflexão desde o século V antes de Cristo, ainda encontra-se presente como o principal objetivo da vida humana. A sociedade do século XXI apresenta inúmeras concepções de felicidade, incluindo também as formas e os meios de alcançá-la. Suas relações perpassam os campos da economia, psicologia, sociologia, filosofia, educação, entre outros; ou seja, poderíamos afirmar que a felicidade é um componente presente em diversas áreas de pesquisa.

Discutir sobre a felicidade nos dias de hoje torna-se uma tarefa difícil diante da demanda atual na busca por resultados imediatos e certezas absolutas envolvendo os saberes científicos, além do seu alto grau de subjetividade. Porém, ser feliz ainda é o maior desejo do ser humano.

A defesa por uma educação que vise à formação e realização humana se apresenta como forte aliada na busca por uma sociedade onde os cidadãos possam se sentir cada vez mais felizes.

A felicidade no século XXI

Os homens do século XXI trazem novas concepções e considerações acerca da felicidade, o que, consequentemente, provoca uma grande diversidade quanto aos meios de conquistá-

la. Poderíamos dizer que algumas das principais mudanças decorrem do desejo em viver a felicidade na Terra, ou seja, no presente momento da vida.

Nossa sociedade parece acreditar nesta possibilidade e com isto procura investir em momentos felizes considerados possíveis no "plano terrestre". Segundo Delumeau (2006, p. 153), isto acontece, pois, "de cinquenta anos pra cá, nos países ocidentais, os progressos da ciência e da tecnologia abriram possibilidades de conforto, transportes e bem-estar que jamais haviam existido na história humana".

Atualmente, percebemos a preocupação de homens e mulheres com esta necessidade de ter acesso à felicidade durante todo o tempo em que vivem, gerando algumas mudanças significativas no perfil da população[1].

De certa forma, esta atitude termina comprometendo a concepção religiosa de felicidade que prega o desapego material e promete aos cristãos, uma vida eterna repleta da verdadeira felicidade após a morte. A partir deste momento percebemos um fortalecimento da possibilidade de felicidade terrestre, e assim, "quanto mais o medo e o desconforto diminuem, mais se distancia a idéia da existência do paraíso e de um mundo além da vida" (p.153). E o autor continua defendendo esta posição quando afirma:

> Agora que a vida é materialmente mais fácil, a imagem deste paraíso se desvanece. Pelo fato de possuirmos em abundância os meios materiais para desfrutar a vida, conferimos muito mais importância ao destino aqui na Terra e sempre postergamos o momento de pensar na morte (DELUMEAU, 2006, p. 153).

[1] A exemplo disto, Delumeau (2006, p. 153) defende que "o aumento da expectativa de vida no Ocidente explica a importância que, desde então, conferimos à vida e à felicidade terrestres".

Outra mudança que podemos citar referente às concepções dos homens e das mulheres do século XXI quanto à felicidade seria a sua individualização, de forma que o sentimento de coletividade, defendido muitas vezes pelos filósofos e pensadores da Antiguidade, começa a ser deixado de lado, pois, segundo Farge (2006, p. 151), "[...] a felicidade é, antes de mais nada, um assunto decididamente privado: é ser proprietário de um apartamento, ter filhos, fazer carreira, etc."

Como o homem começa a associar sua felicidade ao desejo de possuir alguns destes bens, e acredita ser possível desfrutar de tudo o que pode ser materialmente disponibilizado, muitas vezes, sem perceber, termina se separando cada vez mais da almejada felicidade, ou seja, para Delumeau (2006, p. 154), "aqui na Terra ocorre sempre uma distância irredutível entre o desejo e a realidade: desejamos muito mais coisas do que podemos obter".

Considerando a individualidade e as possibilidades de relações com a felicidade na sociedade do século XXI, podemos afirmar que nos encontramos em um período marcado pelas infinitas concepções de felicidade. E assim como Comte-Sponville (2006, p. 159) declara, "existem tantas formas de felicidade quanto o número de indivíduos e momentos felizes", descartamos a tentativa de descobrir qual a verdadeira felicidade, o que de certa forma nos tranquiliza, pois esta não é a intenção da pesquisa.

Diante desta análise inicial e da tentativa de entendermos as novas considerações sobre a felicidade neste século, buscamos identificar algumas das pesquisas mais recentes sobre o assunto. Segundo Giannetti (2002) seria

> [...] o estudo do que torna certos estados de consciência mais ou menos aprazíveis; a identificação dos fatores pessoais, socioeconômicos e culturais associados a variações de bem-estar subjetivo; e as bases químicas, hormonais e neurobiológicas

> das experiências mentais e emocionais que levam alguém a se sentir mais ou menos feliz com a vida que tem (p. 60).

As diversas possibilidades de investigação encontradas terminam por aguçar ainda mais nosso interesse quanto ao que existe de mais novo em relação a esta temática. Nesse sentido, "a febre em torno do tema nos meios acadêmicos, especialmente nos Estados Unidos, pode ser avaliada pela criação de um novo periódico integralmente dedicado ao assunto - o *Journal of Happiness Studies*" (p. 61). Através desse jornal, tornou-se possível o acesso a algumas das novas pesquisas sobre a felicidade, que serão analisadas a seguir.

No artigo intitulado *"A Utilidade da Pesquisa de Felicidade em Economia"*, o autor Mariano Rojas (2006) inicia discutindo sobre as formas de realizar pesquisa com a felicidade e defende que há três modos: em primeiro lugar, os pesquisadores podem tentar entender a felicidade humana como tal; em segundo, podem tentar entender a felicidade humana de uma perspectiva disciplinar, concentrando-se na relação entre a felicidade e as variáveis relevantes dentro da sua disciplina; e, por último, o pesquisador pode usar a felicidade para explicar outros fenômenos. Neste caso, a felicidade não pode ser considerada uma variável principal de estudo, mas uma variável instrumental.

Diante disto, o autor analisa os estudos realizados por Graham e Pettinato e conclui que não é possível encontrar evidências discerníveis quanto às relações entre reformas de mercado e felicidade; e como consequência desta afirmação, surgem questões como: por que a satisfação de vida não aumentou mesmo quando o rendimento aumentou? Poderia esta estagnação observada no bem-estar subjetivo representar uma ameaça para a sustentabilidade das reformas de pró-mercado? E quais políticas podem assegurar sua sustentabilidade?

Como conclusão são apresentadas algumas recomendações para a obtenção de uma melhor satisfação de vida, como fornecer seguro desemprego para reduzir a insegurança e vulnerabilidade; bem como educação de boa qualidade, saúde e outros serviços sociais para realçar a mobilidade de rendimento absoluto para todos e não só para aqueles que estiveram originalmente em uma privilegiada situação, visto que acreditam ser este um fator importante na hora de medir o progresso da sociedade.

No artigo escrito por Brulde (2007), a discussão desenvolvida refere-se à felicidade e à boa vida. O objetivo da investigação é responder a seguinte pergunta: qual é exatamente o papel da felicidade na boa vida, ou seja, este é o único valor final para nós ou existem outros valores finais além da felicidade?

Segundo o autor, a teoria da pura felicidade defende que a qualidade de vida de uma pessoa depende de uma só coisa. Nada além da felicidade tem um valor final para a pessoa.

Desta forma, o Brulde apresenta outros pesquisadores que discutem sobre este assunto, como, por exemplo, Chekola, que argumenta haver pelo menos dois valores prudenciais além da felicidade: a racionalidade e a autonomia. O autor também cita as três teorias defendidas por Parfit's sobre as concepções da boa vida que seriam: a **teoria hedonista**, a **teoria do desejo e realização** e a **teoria da lista objetiva**.

Após discutir sobre outras teorias, o autor declara que nenhuma contribuição sugere que a teoria da pura felicidade deva ser abandonada por completo. Porém, pode-se concluir com esta discussão que a maioria dos estudiosos rejeita a teoria da pura felicidade por si só.

Investigações sobre a tradição hedonista e eudemonista também foram encontradas sendo relacionadas com o bem-estar. Esta pesquisa, realizada por Deci e Ryan (2008), apresenta o foco de cada uma destas tradições, e através de discussões e pesquisas de opiniões sobre a concepção eudemonista, procuram mostrar

como este conceito traz uma perspectiva importante para a nossa compreensão de bem-estar, visto que os autores consideram que a maioria das investigações mais recentes sobre esta temática trata do bem-estar voltado para uma perspectiva hedonista.

Os pesquisadores defendem que o conceito de autonomia está profundamente relacionado com a tradição eudemonista, e baseado nesta afirmação e em outras pesquisas realizadas, acreditam que a autonomia é uma das três necessidades psicológicas fundamentais e universais, sendo central para a *teoria da autodeterminação* (SDT).

Desta forma, concluem que o bem-estar conceituado segundo a teoria eudemonista chega a ter uma considerável sobreposição em relação ao bem-estar visualizado a partir da perspectiva hedonista.

Encontramos em outro artigo escrito por Ryan, Huta e Deci (2008) discussões sobre a abordagem eudemonista da felicidade e o bem-estar baseado na teoria da autodeterminação. Esta relação possibilitou a caracterização de quatro fatores importantes presentes na motivação: o primeiro fator seria a perseguição de objetivos e valores intrínsecos para sua própria causa, incluindo crescimento pessoal, relacionamentos e saúde, ao invés de objetivos e valores extrínsecos, tais como riqueza, fama, imagem e poder; o segundo, comportar-se de maneira autônoma; o terceiro fator seria estar atento e agir com consciência; e o quarto, se comportar de maneira a satisfazer as necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia.

Para os pesquisadores, os três primeiros destes aspectos da vida eudemonista tem seus efeitos positivos de bem-estar físico e psicológico porque eles facilitam a satisfação básica e universal das necessidades psicológicas.

No artigo escrito por Drakopoulos (2008), a felicidade é discutida diante de uma perspectiva econômica. Para o autor, as pesquisas realizadas nesta mesma linha apresentam conclusões

que, de certa forma, tem cada vez mais intrigado os estudiosos no assunto. Acreditava-se que melhorias financeiras, ou seja, aumentos de rendimento *per capita*, corresponderiam, por sua vez, ao aumento da felicidade.

Porém, observou-se que isto não aconteceu, deixando os pesquisadores diante de um novo paradoxo, o qual chamaram de *paradoxo da felicidade*. O referido autor traz uma nova perspectiva de análise deste paradoxo através da idéia hierárquica de escolha. Esta abordagem caracteriza-se por apresentar as necessidades humanas básicas e as secundárias, o que implica uma análise de prioridade envolvendo estes fatores, ou seja, a pesquisa argumenta que a estrutura hierárquica das necessidades implica que a satisfação das necessidades básicas prevê um aumento substancial da felicidade individual em comparação com a satisfação das necessidades secundárias. Portanto, defende que esta poderia ser uma explicação cabível para esta análise, pois mostra que até certo nível de renda, esta pode ser considerada uma relação positiva.

Os estudos desenvolvidos por Macleod, Coates e Hetherton (2007) tratam de uma intervenção que busca identificar a relação entre o aumento do bem-estar e o ensino de metas de planejamento e competências. Atualmente, o bem-estar psicológico relaciona-se a diversos fatores, porém os pesquisadores consideram que é muito menos claro se estes fatores causam realmente bem-estar e, portanto, se existe algum valor prático na tentativa de manipular esses fatores para aumentar o bem-estar.

Logo, é proposto um estudo onde serão feitas intervenções psicológicas focadas no *desenvolvimento de metas e planejamento de competências* (GAP) e que são ligadas ao bem-estar. Uma primeira amostra foi submetida a sessões realizadas em grupos; já a segunda amostra vivenciou o programa individualmente; e uma terceira não foi submetida.

Diante dos resultados os pesquisadores constataram que aqueles que participaram da intervenção, tanto individualmente como em grupo, mostraram aumentos significativos no bem-estar subjetivo, comparativamente aos seus respectivos grupos controles que não receberam a intervenção. Como conclusão da investigação foi observado que, de certa forma, a definição de metas e planejamento de competências está associada ao bem-estar subjetivo, e ainda, essas habilidades sendo apreendidas, podem melhorar esse bem-estar.

Através dos artigos selecionados no *Journal of Happiness Studies*, tornou-se possível analisar algumas das pesquisas realizadas no século XXI sobre a felicidade, proporcionando o acesso a um dos grandes objetos de estudos da história da filosofia.

Observadas as discussões existentes no momento atual em alguns lugares do mundo, identificamos como um aspecto importante da pesquisa as diversas relações encontradas entre a felicidade e a vontade do homem em pesquisá-la de forma a ser facilitada sua aproximação.

Essas relações, de acordo com Giannetti (2002, p. 61), podem acontecer através de uma dimensão objetiva, e assim "passível de ser publicamente apurada, observada e medida de fora, e que se reflete nas condições de vida registradas por indicadores numéricos de nutrição, saúde, moradia, [...], criminalidade, poluição e assim por diante", e também através da dimensão subjetiva

> que é a experiência interna do individuo, ou seja, tudo aquilo que se passa em sua mente de forma espontânea enquanto ele vai vivendo e agindo no decorrer dos dias e que volta e meia ocupa a sua atenção consciente nos momentos em que ele se dá conta do que esta sentindo e passando ou reflete sobre a vida que tem levado (p. 61).

A questão da felicidade para o homem do século XXI se apresenta de forma complexa quando da tentativa de alcançá-la, pois, como podemos observar, esta problemática permeia vários campos de estudo da atualidade, como, por exemplo, a economia e a psicologia, o que gera tantas preocupações quanto as que os grandes filósofos da Antiguidade apresentavam.

O que podemos afirmar diante desta discussão é que a felicidade há mais de 2000 anos ainda continua sendo objeto de grande reflexão entre a comunidade científica de todas as partes do mundo, estimulando cada vez mais a curiosidade dos seus pesquisadores.

Teoria da felicidade: por que discuti-la hoje?

Ao propormos a realização de uma investigação procuramos observar inicialmente sua relevância dentro do contexto social. Assim sendo, ao analisarmos um tema da filosofia devemos atentar para a sua importância no cotidiano, e sobre isso Severino (1996, p.126) diz que "a escolha e delimitação de um tema de pesquisa pressupõe sua relevância não só acadêmica, mas, sobretudo social".

Tomando como ponto de partida a seguinte afirmação: "[...] a história de nossa cultura se confunde com a história da filosofia" (SEVERINO, 2007, p. 70), quando se trata da história da filosofia no Ocidente, atentamos para o fato de que a filosofia está presente em nossa vida. Ratificamos com o seguinte ponto de vista:

> estamos diante de diferentes filosofias de vida quando preferimos morar em casa e não em apartamento, quando deixamos o emprego bem pago por outro não tão bem remunerado, porém mais atraente, quando resolvemos alternar a jornada de trabalho com a prática de esporte ou com a decisão de ficar em casa assistindo à tevê (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 88).

Segundo Bosch (1998, p. 253), "procurando responder a esta pergunta: Como viver para ser feliz?, encontramos inúmeras doutrinas filosóficas, mas também vários problemas." As reflexões sobre um tema como a felicidade, com alto grau de subjetividade, nos conduzem a vários questionamentos, colocando-se em dúvida sua autenticidade e até veracidade, se partimos do pressuposto que não temos como medir o grau de felicidade das pessoas. Porém, não pretendemos, durante a elaboração desta pesquisa, julgar se o indivíduo é feliz ou não; apresentamos como intenção contribuir para a reflexão acerca de um tema que atualmente tem chamado a atenção de vários estudiosos, visto que está relacionado com a qualidade de vida dos seres humanos. Além disso, Giannetti (2002, p. 73) defende que "o fato de a felicidade ser uma experiência subjetiva não significa que nós não devamos buscar a máxima objetividade possível na tentativa de compreendê-la".

Ao mesmo tempo em que percebemos uma grande preocupação com o bem-estar subjetivo, a boa vida e as formas de conseguir alcançar a felicidade, encontramos em Comte-Sponville (2006) uma indagação importante para a compreensão da presença deste tema na vida das pessoas, mesmo sabendo que os momentos de alegria ficarão comprometidos com a nossa morte.

Diante da certeza da morte, o homem poderia simplesmente não se preocupar em discutir e vivenciar momentos felizes. Todavia, Comte-Sponville (2006, p. 167) defende exatamente o contrário. Para ele, "a morte só impede de serem felizes aqueles que aguardam uma felicidade eterna que virá mais tarde", e completa este pensamento afirmando que "a morte não nos impede de gozar a vida como ela é. Muito pelo contrário: se pensarmos lucidamente sobre a morte, a própria brevidade da vida só a torna mais preciosa".

Se por um lado a discussão sobre este tema filosófico pode parecer imprescindível para a sociedade moderna, ao mesmo tempo, por outro lado, quando a filosofia é vista diante do saber

científico, esta relação parece ficar um pouco mais frágil. Dessa maneira, Aranha e Martins (2003) explicam que

> vivemos em um mundo marcado pela busca dos resultados imediatos do conhecimento. Sob esta perspectiva, é considerada importante a pesquisa da cura do câncer; ou o estudo de matemática no ensino médio porque "entra no vestibular"; ou ainda a seleção das disciplinas que vão interessar no exercício de determinada atividade (p. 90).

Este pode ser um reflexo de uma sociedade que procura por respostas rápidas, baseadas na busca pelas certezas absolutas e que, algumas vezes, tentam se mostrar mais acessíveis ao homem moderno; e assim Bosch (1998) afirma que

> no fundo, para viver bem, temos necessidade de um saber das coisas essenciais, ou seja, de uma filosofia que seja quase completa e acabada. O saber científico e técnico, por certo útil ao nosso bem-estar, parece, se refletirmos bem nisso, menos indispensável para a nossa felicidade (p. 253).

O que podemos perceber com esta afirmação é que tanto a filosofia quanto os saberes científicos e técnicos buscam o bem-estar e, consequentemente, a felicidade. O grande erro da humanidade encontra-se, neste caso, em valorizar mais o conhecimento técnico que o filosófico, e por isso, "aparentemente, prova de certa falta de reflexão, é notadamente a crença ingênua de que a felicidade se acha no poder e na riqueza" (p. 254).

A busca pela felicidade encontra-se presente em todas as esferas da sociedade: ricos ou pobres, brancos ou negros, brasileiros ou gregos, todos os homens e mulheres querem se sentir felizes. Levando em consideração tudo o que foi exposto até agora, entendemos ser a felicidade um tema muito presente

em nossa vida, visto que atua como objeto final de grande parte das pesquisas realizadas hoje em dia e funciona também como o principal incentivador das atitudes humanas.

As discussões sobre a felicidade nos dias de hoje se justificam por esta ser comprovadamente considerada o principal objetivo do ser humano. Segundo Giannetti (2002, p. 59), "qualquer que seja o propósito último da existência humana de um ponto de vista cósmico, uma coisa é certa: o propósito terreno das pessoas de carne e osso em qualquer lugar do planeta é alcançar a felicidade e fazer o melhor do que são capazes de suas vidas".

Indubitavelmente, se existe um propósito universal, ou seja, um objetivo que todos querem alcançar independente do lugar em que vivam, sua reflexão e discussão é, no mínimo, interessante.

Educação para a felicidade?

As reflexões acerca da educação demonstram pesquisas que perpassam principalmente no campo da aprendizagem, tendo muitas vezes como foco as metodologias para o perfeito trabalho entre escola-professor-aluno.

Todavia, acreditamos ser a grande preocupação das escolas do século XXI a tentativa de formar, cada vez mais, bons estudantes, possibilitando o ingresso nas melhores universidades e atendendo as demandas do mercado de trabalho que exige profissionais bem qualificados, o que consequentemente gera mais riqueza para todos os envolvidos neste processo, sendo este, muitas vezes, seu único objetivo.

As consequências deste processo de formação dos novos trabalhadores criam verdadeiros campos de batalha entre as instituições de ensino que buscam sempre por maiores resultados, como, por exemplo, o número de aprovados nos vestibulares, utilizando estes dados como comprovantes de sua boa qualidade; ou seja, o que prevalece é a quantidade.

Segundo Sampaio (2007) isto acontece, pois,

> as ideologias que dominam o planeta estão voltadas para as questões econômicas, de domínio e competição sem levar em consideração o respeito pela vida, pela dignidade do ser humano, à sua auto-realização. Com isso, não se privilegia o bem-estar humano, o que pode possibilitar o desenvolvimento harmonioso da sociedade, mas apenas os interesses do capital e de uma minoria que detém o poder (p. 35).

É notório que o reflexo deste modelo educacional acarreta a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que, por parte da pequena elite, não existe a intenção de modificá-la e assim, utiliza-se da escola na tentativa de dar continuidade ao seu processo de manipulação. Porém, quando passamos a pensar na educação como algo maior, mais complexo que uma simples tentativa de manipulação, iniciamos uma discussão sobre sua verdadeira finalidade e entendemos que a educação é o caminho para a realização humana.

A visão mais crítica do universo escolar apresenta peculiaridades que a transformam em um componente imprescindível para a formação humana e social. Desta forma, há a defesa de que "é necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental" (p. 37).

Do ponto de vista histórico, a defesa pela educação voltada para os valores humanos e sociais não é característica unicamente da sociedade atual. Em seu livro, Hourdakis (2001) discute sobre a concepção da teoria de Aristóteles e sua relação com a educação, e desta forma defende a felicidade como o "objetivo fundamental de sua teoria política e pedagógica" (p. 11).

Para Aristóteles, a felicidade constitui o objetivo do homem. Sendo assim, seus princípios educacionais encontram-se baseados nesta perspectiva. Para entendermos melhor suas considerações, explica que "[...] a virtude, associada às noções do fazer e do agir,

torna-se uma das noções mais fundamentais da educação no âmbito de uma pedagogia ativa, que ainda hoje constitui o objetivo principal da reflexão pedagógica moderna" (p. 11).

Assim, quando a educação se volta para a necessidade da sociedade, na tentativa de formar cidadãos críticos, a cultura de transmissão de saberes sistematizados e sua consequente manipulação começam a perder forças, pois o educando passa a ser atuante e transformador da realidade. Para Sampaio (2007, p. 46), "neste contexto, a educação exerce um papel fundamental no resgate do seu real significado: *educere* - puxar para fora. Colocar para fora todo o potencial interno no desenvolvimento dos valores humanos".

A sociedade que se preocupa com a formação humana dos cidadãos encontra na educação a principal fonte de disseminação de valores e princípios importantes para seu desenvolvimento. Na concepção de Hourdakis (2001, p. 13), "o conveniente e o justo, o bem e a medida, a felicidade da sociedade e do indivíduo, que constituíram o âmbito no qual Aristóteles situou sua teoria da educação, são também o que poderia constituir os principais eixos da educação de hoje".

Vista desta forma, a educação deixa de estar a serviço da manutenção das desigualdades sociais e avança no sentido de favorecer uma sociedade mais justa e igualitária, transformadora da realidade social.

Tratando-se destas responsabilidades que envolvem a educação, o professor inserido neste contexto trabalha visando a construção do conhecimento interdisciplinar do aluno, mostrando sua verdadeira finalidade. Segundo Sampaio (2007),

> educar é dar sentido às práticas e atos do cotidiano. É mais que desenvolver a inteligência e habilidades. É fazer do indivíduo um ser útil a sociedade e ao mundo. É através dessa missão que a educação irá ganhar importância e credibilidade no seio da sociedade (p. 69).

A educação que aborda a formação humana preocupa-se em como buscar desenvolver nos alunos valores importantes para a convivência em sociedade como, por exemplo, a solidariedade, a justiça, a cooperação, entre outros. Porém, este complexo trabalho requer empenho de todas as partes envolvidas, pois "é preciso que família e escola sejam guardiãs e catalisadoras dos valores humanos, tão universais como as verdades científicas que devem ser absolutamente protegidas" (p. 153). Através do conjunto de esforços oriundos da escola, da família e da sociedade, a educação poderá contribuir para além da superação de números puramente quantitativos.

A defesa por uma educação que se preocupe com a formação humana reside no fato de que, segundo os filósofos, estes valores constituem elementos importantes para o sentimento de bem-estar e consequente felicidade, lembrando ser este o objetivo final da vida humana.

Desta forma, estando a educação voltada para tal finalidade, ou seja, a formação do cidadão e do profissional, torna-se ainda mais fundamental e imprescindível testificar a sua funcionalidade para se conseguir viver de forma mais feliz.

Considerações finais

A possibilidade de viver a felicidade no século XXI atrai a atenção dos homens e mulheres que buscam cada vez mais distintas maneiras de aproximar-se dela. Percebemos que a forma de lidar com este sentimento nos dias atuais o torna suscetível a diversas relações entre elas, com os meios materiais existentes através, por exemplo, dos avanços tecnológicos no campo do bem-estar e da qualidade de vida, proporcionando aos seres humanos mais conforto e consequente sensação de estar feliz.

Contudo, a busca pela materialização de alguns elementos constituintes da felicidade termina por deixá-la

progressivamente individualista e, de certa forma, facilitada quando da possibilidade de ser comprada - o que podemos testificar ao encontrarmos inúmeras pesquisas envolvendo a felicidade e a situação socioeconômica.

A abordagem encontrada em estudos sobre a felicidade hoje pretende demonstrar as múltiplas interpretações dadas ao sentimento que há vários anos é objeto de desejo dos habitantes deste planeta; por isso encontramos suas discussões em diversos campos de conhecimento, o que nos faz acreditar na indubitável relevância desta reflexão na atualidade.

Todavia, temos nossas dúvidas quanto ao nível de importância concedida a estas questões. Ou seja, a sociedade presta a mesma atenção à cura da AIDS e às reflexões filosóficas? O que podemos afirmar a respeito deste questionamento é que tanto a busca pela cura de doenças quanto os estudos sobre as teorias dos filósofos têm em comum a tentativa de chegar à felicidade.

Porém, levando em consideração que as ideologias do mundo estão voltadas para as questões econômicas, o sentimento reconhecido comprovadamente como o principal objetivo do ser humano encontra-se bem relacionado com a riqueza, refletindo este pensamento nas diversas instituições existentes hoje. Desta forma, a escola sendo um dos principais disseminadores de valores de nossa sociedade, por vezes, é utilizada para fins quantitativos, o que é determinante para a manutenção das desigualdades sociais através de manipulação.

A educação deve estar a serviço da vida, na perspectiva de formar cidadãos ricos em valores humanos, atuantes e transformadores da realidade social, pois, assim, ela se torna verdadeiramente o caminho para a realização humana.

O sentimento de felicidade encontra-se diretamente relacionado às realizações humanas, pois quando desejamos conseguir algo, temos sempre em vista a sensação de bem-

estar que alcançaremos ao atingí-lo. Isto nos faz acreditar que ao recebermos uma educação pautada nos princípios humanos de solidariedade, cooperação, justiça, respeito, entre outros, juntamente com os saberes científicos tão importantes para o avanço da sociedade, teremos como resultado cidadãos profissionais e mais humanos, no sentido de ter como objetivo não apenas sua felicidade e sim, de todos.

A felicidade continuará sendo o objetivo principal da vida enquanto ainda existirem os homens e as mulheres. O nosso dever, porém, é buscar os verdadeiros elementos constituintes deste sentimento, caso contrário, continuaremos a nos deparar com paradoxos cada vez mais complexos.

A educação através da escola também continuará a ter participação determinante na formação dos novos cidadãos e, consequentemente, na manutenção ou modificação da realidade. Entretanto, nosso dever como educadores é defendê-la no sentido de torná-la aliada na busca por uma sociedade justa e igualitária, contribuindo para a conquista da felicidade humana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BOSCH, P. **A Filosofia e a felicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COMTE-SPONVILLE, A.; DELUMEAU, J.; FARGE, A. **A mais bela história da felicidade:** a recuperação da existência humana diante da desordem do mundo. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

GIANNETTI, E. **Felicidade:** diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOURDAKIS, A. **Aristóteles e a educação**. São Paulo: Loyola, 2001.

SAMPAIO, D. M. **A pedagogia do ser:** educação dos sentimentos e valores humanos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia de trabalho científico**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Artigos - *Journal of Happiness Studies*:

BRULDE, B. *Happiness and the good life. Introduction And conceptual framework*. **Journal of Happiness Studies** (2007) 8:1–14. DOI 10.1007/s10902-006-9002-9.

DECI; E. L.; RYAN, R. M. *Hedonia, eudaimonia, and well-being: an Introduction.* **Journal of Happiness Studies** (2008) 9:1–11. DOI 10.1007/s10902-006-9018-1.

DRAKOPOULOS, S. A. *The paradox of happiness: towards an alternative Explanation.* **Journal of Happiness Studies** (2008) 9:303–315. DOI 10.1007/s10902-007-9054-5.

MACLEOD, A. K.; COATES, E.; HETHERTON, J. *Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: results of a brief intervention*. **Journal of Happiness Studies** (2008) 9:185–196. DOI 10.1007/s10902-007-9057-2.

ROJAS, M. *The utility of happiness research In economics*. **Journal of Happiness Studies** (2006) 7:523—529. DOI 10.1007/s10902-006-9028-z.

RYAN R. M.; HUTA, V.; DECI, E. L. *Living well: a self-determination theory Perspective on eudaimonia*. **Journal of Happiness Studies** (2008) 9:139–170. DOI 10.1007/s10902-006-9023-4.

WATERMAN, A. S.; SCHWARTZ, S. J.; CONTI, R. *The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and Eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation*. **Journal of Happiness Studies** (2008) 9:41_79 DOI 10.1007/s10902-006-9020-7.

A CAPACITAÇÃO EDUCACIONAL DE JOVENS FUTEBOLISTAS NA CIDADE DE RECIFE

Francisco Xavier dos Santos

Introdução

Embora saibamos que para jogar futebol não seja necessário aos jovens possuir o saber escolar - pois, como afirma Damo (2005), a formação dos "pés de obra" é desenvolvida nos centros clubísticos -, também sabemos que a integridade da vida das pessoas está além da vida escolar e da vida esportiva. Porém, ambas, à sua maneira, compõem um processo de vida.

O futebol acena e permite a possibilidade de ascensão social, entre outros aspectos, para um grande número de garotos que acorrem aos clubes, principalmente aqueles da classe popular. Ocorre que apenas um pequeno número deles consegue atingir a realização em virtude de altas competitividade e seletividade por critérios técnicos e tradicionais (RODRIGUES, 2003, p. 84), o que nos leva a pensar sobre o futuro daqueles excluídos do processo de profissionalização no futebol enquanto cidadãos desprovidos do conhecimento oriundo da escola.

A importância de um estudo que envolva o processo educativo escolar de jovens atletas ligados ao futebol se estabelece em virtude de uma ausência por nós sentida, pelo menos no que pudemos averiguar de estudos na área da educação que abordem o tema.

Um aspecto que também propomos conjuntamente ao anterior é a reflexão sobre a legislação esportiva, cara ao futebol por tocar numa questão até então inexplorada.

Essas e outras questões problematizam a pesquisa. Neste texto, a educação escolar e o futebol serão discutidos numa ótica

sócio-educacional, por serem categorias importantes no quadro teórico de nossa investigação. Assim, o foco deste estudo é refletir sobre a relação que envolve a educação escolar e a formação dos atletas de base no futebol profissional.

O aspecto educacional no contexto do futebol

Ao falarmos de educação imediatamente pensamos naquela referente aos domínios da escola e que as instituições educativas promovem no seio da sociedade como um direito universal e que na contemporaneidade, conforme diz Imbernón (1998),

> [...] prepara para participar do mundo na medida em que proporciona a cultura que compõe esse mundo e sua história, transformando-a em cultura subjetiva, o que dá forma de nossa presença diante dos bens culturais, uma maneira de ser alguém diante da herança recebida (p. 39).

Tal legado, no sentido kantiano, é algo que faz do indivíduo herdeiro das gerações que o precederam e este, de posse do conhecimento acumulado, passa a intervir no seu universo em virtude da educação recebida.

Ora, tendo em conta que no mundo contemporâneo as demandas sócio-educacionais são múltiplas e que estas implicam em saberes específicos que tem aqui o seu lugar, a escola é uma das instituições onde tais saberes também ocorrem nesta perspectiva.

A educação escolar exerce na vida humana um papel social que em certos aspectos se tornou imprescindível; incluindo-se aqui a função de ressocialização.

> Os saberes, construídos nos processo educativos (escolares, ou não) podem contribuir de maneira significativa para a ressocialização

> de adolescentes, jovens, crianças e adultos que participam de organizações sociais ou que iniciem sua escolarização ou a retomem. A ressocialização, enquanto processo de recognição e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo de toda a vida, isto é, a luta pela construção da humanidade do ser humano (SOUZA, 2006, p. 141).

Se por um lado existem indivíduos que têm a escola como mais um elemento na sua formação educacional, pelo fato do ambiente familiar lhes proporcionar uma educação doméstica de qualidade, há aqueles cujo *status* social não lhes é favorecedor. Para estes, a escola representa o diferencial. Nesta gama encontram-se inseridos a maioria dos jovens futebolistas, e para tais atletas, se o sonho da bola falhar (o que acontece para a maior parte), ficará o que resultar da educação escolar: "o cidadão" (CARDOSO, 2007).

Embora o espaço escolar não seja o único local onde aprendemos coisas importantes, há muita coisa desse teor que a escola revela e possibilita. No caso do Brasil, é uma via concreta que se apresenta como forma de ascensão social, além - é claro - de fornecer elementos para a formação cidadã. Uma educação que não se baseie na exclusão, mas sim que possibilite ao sujeito ver para além das coisas. Para além, inclusive, do futebol.

Tomando por base Carraveta (2001), qual seria, então, o sentido da educação num ambiente como o do futebol, que especificamente volta-se para formar e preencher os quadros nele existentes, e onde, aparentemente, os requisitos básicos são os da eficiência técnica e tática, além do preparo físico, formando uma inteligência própria do regime?

Um olhar voltado para este contexto - suas características, suas peculiaridades e seus atores, que buscam uma formação no sentido de ascender socialmente (RODRIGUES, 2003) num

universo de tamanha transitoriedade - nos leva a pensar o papel da educação nesta esfera, ainda mais sabendo que "ninguém escapa da educação" (BRANDÃO, 1987, p. 07); ou pelo menos não deveria escapar. E neste sentido nos reportamos à escola.

Em nossa análise, a escola é algo que se estende à vida, fornecendo aos homens instrumentos que não se esgotam nem se encerram em tempo algum. Caso diferente do vivido no futebol, que se resume a uma parte bastante curta da vida, mesmo daqueles que conseguem prolongá-la um pouco mais.

Diante disso é impossível não pensarmos a importância que a educação tem para o indivíduo. Freitag (2001, p. 21) nos diz que "Kant reconhece que o homem é o único ser vivo que precisa ser educado. Sem educação o ser humano permanece selvagem".

A vida na modernidade contemporânea vem se tornando cada vez mais complexa. Inúmeras são as demandas que atingem na atualidade a transmissão do saber. Nesta conjuntura, a educação cada vez mais tem agregado valor e isto em si diferencia os próprios sujeitos numa escala de significação social no que se refere ao conhecimento. A escola exerce neste modelo, o lugar "legitimado" socialmente para a tarefa de ensinar a cultura letrada aos indivíduos enquanto atores sociais. As necessidades de cuidado e instrução se alteram de acordo com a época e as demandas sociais de nossa civilização.

Independente dos fatores que realmente colaboraram para o surgimento da escola em nossa sociedade, importa-nos aqui apontar o valor exercido por ela ao longo de nosso processo civilizatório e o quanto ainda pode concorrer em favor da educação em um país com tantas desigualdades sociais.

Nos lugares mais diversos de nossa vida contemporânea, a educação escolar tornou-se imprescindível, ainda que haja outros espaços capazes de promover educação, pois, como atesta Brandão (1987),

> Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante (p. 09).

Não obstante a existência desses outros locais e mestres, cabe olharmos para a contribuição da escola enquanto instituição educativa durante a história humana, inclusive no processo de construção da identidade cidadã dos sujeitos, colaborando com o processo de socialização do indivíduo, pois tal instituição "[...] ajuda a pensar os tipos de homens. Mais que isso, ela ajuda a criá-los [...]" (BRANDÃO, 1987, p. 11).

Destarte, o processo educativo que se desenvolve no interior da agência escola tem um fim e intenções a alcançar. A existência de outras tantas instâncias formadoras de modo algum torna o seu papel educativo menor, inclusive dada a complexidade e as necessidades que remontam aos dias atuais - ao nosso ver, em muitas situações tais agências se complementam, mesmo porque, embora coloque Brandão (1987) que a educação se dá em todos os cantos, na escola, na rua, Freire (2006, p. 56) faz neste sentido a seguinte ressalva: "[...] rua e escola são instituições bastante diferentes".

Da discussão em foco podemos indagar se em determinados ambientes sociais a educação escolar possa ser uma opção ou alternativa. Ou será que na sua ausência os sujeitos humanos são impedidos do acesso a determinados bens culturais? Pelo menos em se tratando da sociedade moderna com suas tamanhas prescrições, foi-se o tempo em que as relações de trabalho exigiam do artífice apenas habilidades com as mãos ou os pés (no caso do futebol).

Pelo exposto, indagamos: é possível separar a arte da vida? E isso inclui o futebol? Para Elias (1995), a vida pode ser inclusive compreendida através desse. Haveria um lugar mais apropriado que o futebol para refletirmos esse modo de educar para a vida, dada tamanha relação e coincidências?

Mas, de fato, como essa relação entre educação e futebol se processa? E na esfera clubística, existe a preocupação com o saber escolar dos jovens atletas com o compromisso de formar cidadãos? De educar para a vida além dos gramados? E por que não se ater a tais questões? Como afirma Damo (2005, p. 168), "afinal, não se forjam, no Brasil, desde algumas décadas, jogadores profissionais fora desses centros [clubísticos]" (grifo nosso).

Se a educação é um bem social, um direito universal, capaz de abarcar dimensões socioculturais das mais variadas, então, "[...] a escola deve assomar-se à vida, à sociedade ao que a rodeia, não para substituir com os materiais que o meio proporciona sua própria missão, mas sim para projetá-la sobre todos esses materiais" (IMBERNÓN, 2000, p. 51).

Se por um lado, para jogar futebol não há necessidade de um diploma, este, sem sombra de dúvidas, somar-se-ia ao processo de formação esportiva. Principalmente, quando a vida esportiva termina, uma vez que a profissão de jogador de futebol é rápida e incerta.

No cenário futebolístico brasileiro não é necessário muito esforço para entender o quanto e a quantos a formação oriunda dos bancos escolares fez e continua a fazer falta para muitos. É só ver o fim deplorável de muitos jogadores, de destaque outrora, que deixa(ra)m saudades[1], sem falar nos jovens jogadores que se entregam de corpo e alma a um sonho às vezes não concretizado. Há, ainda, aqueles consagrados como "deuses do futebol", "nadando em fortunas", mas, como afirmou o jornalista Armando Nogueira[2], não possuem educação para saber o que fazer com essa fortuna.

---

[1] Pensamos, por exemplo, em jogadores como Garrincha, Jorge Mendonça, Josimar, Marinho Chagas, e outros.

[2] Essa afirmação o autor do trabalho ouviu do jornalista Armando Nogueira, no Programa Esportivo "Apito Final", da Rede Bandeirante de Televisão, em 1988.

Para todos esses, como fala Imbernón (2001), a escola se somaria à vida como um *plus*, para não vê-la parar tão cedo, dada a efemeridade da carreira de jogador de futebol.

Em nosso mundo globalizado, os cenários se alteram com extrema rapidez. As exigências também. O mundo hoje, mais que ontem, procura, sem escusa, a qualificação. Mesmo num amplo sentido, a mesma vale para o ambiente do futebol, sobretudo para aqueles atletas que se encontram nas categorias de base. Basta destacar que para um garoto ser aceito nos centros de treinamento, diversas etapas precisam ser superadas e muitos precisam ficar para trás (RODRIGUES, 2003).

No ambiente das categorias de base, o processo de formação deficiente dificilmente encontrará tempo e oportunidade de correção quando da chegada à categoria profissional. Nesta, a lógica é estar pronto e aperfeiçoado, visto que não há tempo a perder, pois nela impera a idéia do mercado (GIULIANOTTI, 2002).

Nas categorias de base, os jovens aprendizes se encontram numa faixa etária que coincide o momento de aquisição dos fundamentos essenciais para a prática profissional (técnica, física e tática) com o período que diretamente envolve a educação na escola.

Se, como dissemos anteriormente, a educação é um processo que se desenrola a vida toda, é possível a idéia de o atleta (em nosso caso, o de futebol) se desvincular dessa formação por um tempo da vida. Ainda mais sabendo que tal tempo envolve o período crucial de aquisição do saber escolar. Esta não-formação (escolar) acarretaria algum prejuízo? Há quem possa afirmar que não. Mas, onde se encontram os tantos garotos que um dia enveredaram por esse ambiente e não foram agraciados por ele? O mundo moderno é do conhecimento. Sem ele os horizontes se estreitam.

A exemplo do que acontece em países como a França (DAMO, 2005), por que no Brasil a formação para o futebol não ocorre paralelo à escolarização dos jovens atletas numa parceria

com os clubes? Ou como uma obrigação destes, principalmente com aqueles garotos que têm com o clube algum compromisso firmado e que ocupam a maior parte de seu tempo com as atividades do futebol? Quando isto não acontece, não estaria o clube formador negando aos jovens em formação um direito social previsto em nossas legislações[3]?

Houve um tempo no Brasil e no mundo que para se jogar futebol bastava possuir, nas palavras de Freyre (1957), alguns "gingados, despistamentos e floreios". Porém, como diz Damo (2005), de lá para cá muita coisa mudou, inclusive a condição para se inserir e permanecer sem dificuldades de adaptação no futebol globalizado.

Há hoje em nosso país, ainda que de forma não homogênea, o estabelecimento de um cenário que aponta para um novo processo configuracional, o qual sinaliza um envolvimento e comprometimento por parte de alguns clubes de futebol (ainda que mínima) com a formação escolar dos seus atletas de categoria de base (CARDOSO, 2007). E isso nos leva a pensar que a integridade da vida das pessoas está além da vida escolar e além da vida esportiva. Porém, ambas à sua maneira compõem um processo de vida.

O futebol e sua ambiência

O futebol é, sem dúvida, o mais globalizado dos esportes (GIULIANOTTI, 2002). Um exemplo desta afirmação tem como registro um fato curioso: nos anos 1960, em meio a uma guerra civil em solo africano, uma trégua foi selada para que se pudesse ver o "Santos de Pelé" jogar. Logo após a partida, o conflito se restabeleceu.

---

[3] A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei Gilmar Machado, bem como outros dispositivos legais, podem nos ajudar a refletir melhor sobre essa questão.

Não há algo similar na cultura dos povos de hoje como o que ocorre com o futebol, desencadeando, ao mesmo tempo, paixão e ódio de modo tão profundo entre seus aficionados. Desde os países mais ricos àqueles considerados emergentes - e até mesmo os situados em escala de extrema pobreza -, o futebol exerce papel central na identidade dos povos. Esse esporte é modelado "por" e "dentro de" uma sociedade mais geral, mas ele produz o seu próprio universo de relações de poder, significados, discursos e estilos estéticos, e isso nos possibilita pensar quão rico é o ambiente do futebol, permitindo, inclusive, vê-lo como uma via em que educar é possível.

Por que será que um desporto específico arregimenta e envolve tantas pessoas diferentes em torno de si? Um fato apontado por Giulianotti (2002) é que o futebol tem algumas características essenciais que contribuem para a sua popularidade. Provavelmente, a mais importante é a relativa simplicidade das suas regras, dos seus equipamentos e das suas técnicas corporais do jogo.

Tamanho é o fato que, em um lugar como o Brasil, é comum ver nas ruas, nos becos, nos terrenos baldios, nos quintais, nas escolas, em todos os cantos, de forma sistemática ou no improviso, o "objeto redondo rolar".

O jogo de futebol na contemporaneidade tem assumido uma dimensão tal que, sobre ele, é possível afirmar, com certa ousadia, ser parte da nossa vida diária. Porém, a prática do futebol globalizado, ao mesmo tempo em que apresenta uma padronização na forma de jogar, guarda também diferenças que estão ligadas aos locais e fins em que se desenvolve.

A ordem hegemônica do mundo atual se desenvolve produzindo configurações sociais no interior das instituições e que fazem parte da vida moderna. Nessa atmosfera, as mudanças que se instalam são decorrentes das novas necessidades em processo. Nessas, estão inclusas o clube de futebol, que

historicamente foi assumindo um lugar de destaque na nova cultura urbana, podendo ser isto evidenciado no quantitativo de jovens que se encontram envolvidos com o incerto mundo da bola. Haveria, portanto, num ambiente desses a necessidade de discutir educação? De pensar sobre ela? E de promover? Essas e tantas outras perguntas nos colocam diante de um *locus* complexo, desafiador e real.

Numa série de reportagens do *Jornal do Comércio*, de Recife (PE), em maio de 2007, tratando da relação do futebol profissional com a educação, é sinalizada a seguinte questão: um grande número de garotos que procuram os clubes de futebol, em busca de uma futura profissionalização, por diversos motivos deixam logo de estudar. Mas, o clube de futebol profissional seria um lugar para se pensar a educação escolar? Ele deveria ter preocupação relativa a esse aspecto?

A revista *Isto É*, também de maio de 2007, traz reportagem (*"Ensino Futebol Clube: times montam escola para dar formação acadêmica para seus atletas"*) que vai ao encontro com as interrogações acima. Ali é posto que clubes como o Cruzeiro (Belo Horizonte), Vasco da Gama (Rio de Janeiro) e Atlético Paranaense (Curitiba) apresentam preocupação dessa importância com seus atletas ao estabelecerem propostas educativas para a sua formação.

Este retrato caracteriza um setor que faz parte da estrutura dos clubes de futebol profissional: as denominadas **categorias de base**. Estas, como o próprio nome indica, são os locais onde se encontram as equipes em formação para a profissionalização. É, também, lugar onde os jovens atletas obtêm o treinamento básico (físico, técnico, tático) para o exercício da prática futebolística (DAMO, 2005).

A depender da organização de cada clube, tais categorias normalmente se iniciam nas escolinhas (onde são pagas mensalidades por quem deseja nelas ingressar), e terminam na categoria **júnior** (em nosso país é a categoria que antecede a equipe

profissional e aquela almejada por todos que fazem parte da base). "Ascender à equipe principal [...] é um desejo de todos os garotos das categorias de base do clube" (DAMO, 2005, p. 67).

As categorias de base obedecem, em princípio, uma divisão por faixa etária (RODRIGUES, 2003). Porém, há casos de atletas que, em virtude de se destacarem tecnicamente, serem promovidos para outras categorias, inclusive à profissional.

Tendo em conta a nossa proposta de estudo envolver tais categorias no futebol, um fato digno de menção: cada vez mais cedo (em menor idade) os garotos chegam aos clubes. E nesta etapa da vida comumente também é a de escolarização. Entretanto, à medida que avançam no ambiente da competição, ocorre de terem de deixar de lado outros universos, como o da própria escola, já que, segundo Manhães (2002), somente conseguem prosseguir praticando esporte se fazem dele atividade principal de suas vidas, ou seja, sua profissão.

Mas, o modelo formador e a própria estrutura de nosso futebol deixam espaço ou mesmo contribuem para que o atleta se envolva com as atividades consideradas secundárias pelos clubes, como a educação escolar?

Aspectos da formação futebolística

Temos que considerar o seguinte: não são raros os prodígios que impressionam pela maneira hábil com que se serve de seus corpos no trato com a bola, mas daí a tornarem-se atletas profissionais há uma distância (DAMO, 2005).

Como o próprio autor acima destaca, o caminho que conduz ao sonho de se tornar profissional da bola não é nada curto. Em seu trabalho de doutorado, afirma que para chegar à equipe principal, o tempo gasto com a formação é semelhante ao que dispende um universitário durante todo o seu curso de graduação: algo em torno de cinco mil horas. No entanto, não é

só o tempo componente desta longa e delicada caminhada; há ainda os elementos subjetivos e um árduo processo seletivo que não cessa.

Dentro da estrutura dos clubes de futebol profissional existem os chamados **centros de treinamento/formadores**, que se voltam exclusivamente para a formação dos atletas de base. Neste universo se encontram concepções diversas de "como" e "para quê" formar; tudo isto a depender da visão e dos interesses dos que estejam à frente dirigindo os clubes, mas, também, de quem é responsável por esta formação (no caso direto, o técnico/treinador).

Em se tratando especificamente do futebol brasileiro - pois há no mundo outras realidades formadoras - encontrar-se-á neste ambiente desde estruturas que valorizam estas categorias, investindo pesado tanto na equipe de profissionais responsáveis pela formação - sendo consideradas no meio esportivo como referências - como aqueles que o retrato remonta o descaso, o abandono e as condições de extrema precariedade, e que refletem, no Brasil, a nossa maior realidade de "educação" no desporto.

De um modo geral, e ainda sob o respaldo de Damo (2005), no mundo da bola, os futebolistas são fabricados e os são conforme as demandas do espetáculo. Aqui, a exemplo das arenas romanas, o que importa é tão somente que o "jogador-gladiador" esteja apto para os embates nos gramados. E para se ter uma idéia deste fato em nossos dias, basta observar como os futuros atletas são recrutados, selecionados e mantidos, conforme mostra Rodrigues (2003) a exemplo do Clube Internacional de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Resta-nos a seguinte indagação: que sentido, pois, pode ter a educação para os "gladiadores" de nossa era moderna?

Considerações finais

No Brasil, segundo Manhães (2002), durante muito tempo, a atenção dada ao esporte foi inconstante. E com relação à regulação do futebol, o Estado pouco atuou, verificando a sua presença apenas quando havia interesses políticos, deixando a condução deste esporte a cargo dos próprios clubes.

Nessa situação, é possível imaginar os desmandos e as arbitrariedades a que ficou - e isso ainda continua - exposto o universo do futebol ao longo de sua trajetória. Num país de dimensões complexas, como é o nosso, é de se imaginar como foi e tem sido conduzido o futebol, principalmente num segmento de pouca visibilidade, que são as categorias de base dos clubes profissionais.

O que dizer então dos cuidados destinados a estes garotos com relação à saúde, acomodação e alimentação, que são essenciais para o desempenho de qualquer atividade na vida, principalmente quando não se tem claro quem fiscaliza? Neste sentido, os clubes de futebol no Brasil, os quais se encontram espalhados por lugares que nem sequer sonhamos, deixam muito a desejar.

E com relação à vida escolar desses garotos, se o objetivo principal é formar para o ambiente "lucrativo" do "futebol-espetáculo", onde os jovens *boleiros* não passam na grande maioria de uma simples mercadoria, o que dizer? Na maioria das vezes, a preocupação do clube se resume a resultados e à disciplina para o futebol.

Embora seja verdade que haja em nossa realidade estruturas formadoras similares às encontradas nos países desenvolvidos, elas não representam a totalidade de nossa conjuntura; aliás, estas são mínimas. O processo de formação para o futebol nas outras regiões do Brasil não se assemelha com o que acontece nos clubes das regiões Sul e Sudeste do país. É

preciso mencionar que o futebol brasileiro não se resume ao veiculado pela mídia televisiva. Fora destas regiões as carências são profundas, em todos os sentidos, inclusive no aspecto que estamos realçando. São inúmeros garotos que batem as portas dos clubes de futebol, do Amazonas ao Rio Grande do Sul, à procura de uma oportunidade de se tornar alguém. Vale, no entanto, observar qual a posição adotada pelos clubes brasileiros quanto à formação educacional dos jovens futebolistas. E foi essa questão que norteou nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. S. L. **Futebol**: uma paixão nacional. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei nº 10.672, de 15 de maio de 2003. Altera dispositivos da Lei de nº 9.615 de 24 de março de 1998.

CAMPOS, M. C. S. de S. **Educação:** agentes formais e informais. São Paulo: EPU, 1985.

CARRAVETA, É. **O jogador de futebol**: técnicas, treinamento e rendimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

CASTELANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995. v. 1.

FRANCO JÚNIOR, H. **A dança dos deuses**: futebol, sociedade, cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREITAG, B. **O indivíduo em formação**. 3.ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FREYRE, G. **Sociologia.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. Futebol Brasileiro e Dança. In: FREYRE, G. **Seleta para jovens**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

GEBARA, A. **Conversas sobre Norbert Elias**: depoimentos para uma história do pensamento. São Paulo: Biscalchin, 2005.

_____; PILATTI, L. A. (orgs.). **Ensaios sobre História e Sociologia nos Esportes**. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GIULIANOTTI, R. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOPES, J. S. L. *Futebol mestiço*. **Ciência Hoje**, Revista da SBPC, v.24, n. 139, jun. 1998.

_____. A vitória do futebol que incorporou a pelada. **Revista USP**. São Paulo, n. 22 (Dossiê Futebol), jun/jul/ago. 1994.

LUCENA, R. **O esporte na cidade**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

MANHÃES, E. D. **A política de esportes no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MONTAGNER, P. C. **Esporte de competição x educação?** o caso do basquetebol. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. [20--].

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES FILHO, M. **O negro no futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

RODRIGUES, F. X. F. **A formação do jogador de futebol no Sport Club Internacional (1997-2000)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2003.

SOARES, A. J.: LOVISOLO, H. O Futebol de Palha: a "profecia" de Graciliano Ramos. In: HELAL, R. **A invenção do país do futebol**: mídia, raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

SOUZA, J. F. de. **E a filosofia da educação**: quê?? Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço, 2006.

SOUZA, J. C. C. de. **A transformação do futebol brasileiro**: avanços e recuos na sua modernização e repercussões nas categorias de base. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERONEZ, L. F. C. **Quando o Estado joga a favor do privado**: as políticas de esporte após a constituição de 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005.

Fontes diversas:

CARDOSO, R. *Ensino Futebol Clube*. **Revista Isto É**. 31 ago 2007.

CLUBE NÁUTICO CAPIBARIBE. CNC também tem seu papel social. Disponível em: <http://www.nautico.info>. Acesso em: 25 jun 2007.

INTELECTUAIS REAVALIAM O PAPEL DO FUTEBOL NA SOCIEDADE. Correio Popular, 17.02.91, p.26 (Caderno de Esportes).

JORNAL DO COMÉRCIO. 04 e 05 mar 2007.

TRAJETÓRIAS DE ALUNOS EGRESSOS DO GINÁSIO PERNAMBUCANO NA DÉCADA DE 1980: A ESCOLARIZAÇÃO COMO VIA DE ASCENSÃO SOCIAL

Luciana Justino de Almeida Silva

Introdução

O presente estudo discute o processo de escolarização enquanto via de ascensão social de acordo com as mudanças que ocorreram ao longo da história dos sistemas de ensino. Para isso, objetiva compreender o contexto social em que as aspirações relacionadas à escola foram produzidas de acordo com o discurso da valorização a ela atribuído.

A análise de um processo de escolarização implica, entre outros fatores, compreender qual o significado desse processo na vida de indivíduos que foram submetidos durante uma etapa da vida à educação escolar. Para isso, apresentamos aqui um conceito desse processo, ou melhor, da "educação escolarizada":

> A educação escolarizada é uma espécie de qualidade acrescentada que, uma vez adquirida, condiciona todo o futuro. Tem um valor que provoca reações em cadeia em aspectos diferentes da realidade e entre gerações distintas: as famílias que foram educadas terão filhos com mais educação e, estes, por sua vez, disporão de mais facilidades, graças ao fato de a educação ser uma espécie de capital que se multiplica por si mesmo (SACRISTÁN, 2001, p.35).

Este senso comum a respeito da positividade intrínseca da escolarização nos levou à seguinte questão: é possível averiguar a veracidade dessas afirmações através da análise de trajetórias escolares, no caso específico de um estabelecimento de ensino, o **Ginásio Pernambucano**, se o processo de escolarização de seus alunos na década de 1980 contribuiu para elevar os seus níveis de ascensão social?

O interesse por esse tema começou na graduação durante um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, onde abordamos questões referentes às expectativas expressas por pais/mães de alunos de uma escola municipal do Recife, em relação aos benefícios advindos da frequência de seus filhos à escola.

Nessa perspectiva, o estudo realizado serviu para questionar até que ponto uma instituição pública escolar pode ser considerada como uma forma de garantir perspectivas realizáveis para todos que dela fazem parte. Nesse contexto, me foi apresentado as *Memórias Escolares do Recife: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950*[1], um livro que relata o passado de uma instituição considerada por muitos anos um modelo de excelência no Estado de Pernambuco.

A pesquisa, portanto está inserida no momento em que o Ginásio Pernambucano começa a se tornar acessível às classes populares da sociedade, ou seja, no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, período em que essa instituição já não carregava consigo o prestígio do passado. De acordo com alguns professores, o acesso massificado contribuiu para o declínio da instituição.

Foi a partir desse contexto, que surgiu o interesse em estudar esse processo de escolarização tendo esta instituição como local de pesquisa, vislumbrando a possibilidade de realizar uma reflexão acerca dos limites

[1] Livro baseado na tese de doutoramento do Prof. Geraldo Barroso Filho, em História da Educação Brasileira, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em fevereiro de 1998.

da educação escolar ofertada para indivíduos que lá estudaram durante o período da década de 1980. Nessa reflexão, esperamos compreender, a partir de trajetórias escolares dos egressos, um imaginário lançado sobre uma escola pública estadual, que outrora fora seletiva, mas que guardava em torno de si a ideia da formação de uma elite diferenciada.

Além de verificar os prováveis elementos que demonstrem a elevação (ou não) dos níveis de ascensão social, pretendemos aqui discutir a relação existente entre escolarização e ascensão social, identificando, a partir dos relatos de memória dos egressos do Ginásio Pernambucano, elementos que possam assegurar o imaginário otimista em relação aos poderes transformadores da instituição escolar.

Compreendemos que a proposta metodológica constitui aspecto fundamental no trabalho científico, e de acordo com Gil (2002, p. 162), "nesta parte, descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa e, com isso, sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa".

Para cumprir as etapas da pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico de caráter eminentemente histórico acerca da história da educação no Brasil, mais precisamente sobre os elementos que contribuíram para o processo de universalização dos sistemas de ensino. Paralelamente a esse processo, fizemos um estudo acerca do contexto histórico do Ginásio Pernambucano, atualmente situado na Rua do Hospício, no bairro da Boa Vista, cidade do Recife (PE), que serviu como suporte para a análise de alguns dados coletados até o momento.

Para coletar os dados da pesquisa, escolhemos a entrevista por representar um instrumento básico para a coleta de informações, pois

> [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ela permite a captação imediata e corrente da

> informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LUDKE; ANDRÉ, 1988, p. 26).

No caso específico da escolha da entrevista semi-estruturada, há a possibilidade dos sujeitos expressarem com mais clareza os seus pensamentos e reflexões sobre o tema apresentado, o que propiciará uma análise quantitativa e especificamente qualitativa do discurso. Tais reflexões pretendem ser analisadas a partir da memória dos indivíduos que vivenciaram durante uma parte de suas vidas um processo de escolarização.

Pois, na visão de Montenegro (1992, p. 56), "[...] a memória possibilita resgatar as marcas de como foram vividos, sentidos, compreendidos determinados momentos, determinados acontecimentos".

Sabemos que a partir do surgimento da Escola dos *Annales*[2] houve um maior aprofundamento das fontes a serem utilizadas, especificamente no que se refere ao campo da história. Nessa perspectiva, a utilização da história oral assumiu um lugar de destaque no que se refere à reconstrução de determinados aspectos da história de vida dos indivíduos.

Dessa forma, sujeitos da pesquisa foram selecionados nos

[2] A crítica feita pelos Annales amplia o conceito de fontes históricas e resgata o conceito de documento monumento, o que dá aos historiadores novos paradigmas e perspectivas. A Moderna História Oral só será inventada na década de 1940, pós-Segunda Guerra Mundial. É quando os sociólogos da Escola de Chicago passam a utilizar "a entrevista, a observação participante e a biografia como meios privilegiados para a análise da realidade social" (GATTAZ, 1996, p. 238). Outra condição necessária para a existência da Moderna História Oral é a invenção do gravador portátil, que coincide com este período. No Brasil, a História Oral só irá surgir a partir da década de 1970, quando a Fundação Ford, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, promove um encontro com especialistas em biblioteca e documentação. A idéia era articular um grupo que "pudesse criar uma infra-estrutura de documentação para a pesquisa na área de Ciências Sociais" (FERREIRA; AMADO, 1995, p. 11).

arquivos do colégio, nas fichas onde constam as informações com os nomes dos alunos que iniciaram seus estudos no antigo Ginásio[3] e que concluíram o antigo segundo grau[4] até o ano de 1989.

As questões da entrevista foram planejadas de modo a permitir primeiramente a identificação de dados atuais referentes aos sujeitos, como: sexo, idade, grau de instrução, profissão, situação ocupacional e condições de vida, além de dados sobre os anos de ingresso e de saída do Ginásio Pernambucano. As questões que constituem a segunda etapa da entrevista trazem relatos de memória referentes às impressões, expectativas e representações sobre a educação e o que o acesso à escola, ou mesmo o processo de escolarização, proporcionou a essas pessoas.

A década de 1980

Analisar as contribuições do processo de escolarização discutindo as funções que a escola passou a assumir no momento em que se tornou acessível às camadas populares, nos remete à discussão de um contexto histórico marcado pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira: a década de 1980. Nesse período, acentuam-se no cenário brasileiro os ideais de crescimento econômico objetivando a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, os anos 1980 representou um momento em que os desafios postos aos sistemas de ensino no país, e particularmente, em Pernambuco, apresentam uma nova escola pública, marcada pela plenitude dos processos de redemocratização voltada, desta vez, para as camadas populares. Temos então, um novo projeto de escola:

---

[3] Considerando o currículo baseado em anos, atualmente corresponde ao 6º ano do ensino fundamental II.

[4] Atual ensino médio.

> A educação nos anos 1980 passou por algumas melhoras, apesar da manutenção de sérios problemas de evasão, repetência e analfabetismo. O número de pessoas de quinze anos ou mais que não sabe ler e escrever, indicador internacional de analfabetismo, diminui nesse período, passando de 26,0% em 1980 para 18,8% em 1989 (ROSTOLDO, 2004, p. 187).

Ainda de acordo com o referido autor, durante a década de 1980, apesar da diminuição percentual no indicador internacional de analfabetismo, o Brasil apresentava até então um agravamento da realidade. Isto, no que se refere aos padrões de desenvolvimento social, que revelavam um expressivo grau de desigualdade social, pois, nesse período, vivíamos graves problemas educacionais[5].

Em outra medida, temos nesse período grandes movimentos de conquistas democráticas articulados pela sociedade civil, pela constituição dos sindicatos, partidos e movimentos sociais que proporcionou "o surgimento de uma maior pluralidade ideológica, a emergência de novos atores políticos e a expressão articulada de novas demandas sociais" (ROSTOLDO, 2004, p. 200).

Essa demanda por sua vez, refletiu significativamente no processo de desenvolvimento do país naquele período. E a educação certamente foi posta enquanto elemento que interessava a maioria da população brasileira.

Nessa perspectiva, lutar pela educação popular significava lutar pela escolaridade obrigatória, universalizada em escolas públicas[6]. Nesse sentido, dentro de uma lógica até então desenvolvimentista,

---

[5] Sobre essa questão ver ROSTOLDO, Jadir Peçanha. *Desenvolvimento humano ou crescimento econômico? os anos 1980 no Brasil*. **Sæculum - REVISTA DE HISTÓRIA**, João Pessoa, p. 186-200, ago/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/>. Acesso em: 08 maio 2009.

[6] Vide Paiva, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

fazia-se necessária a expansão de uma escola pública que atendesse também as classes trabalhadoras.

O processo de universalização dos sistemas de ensino: uma abordagem histórica

Para algums autores, o processo de universalização da instituição escolar está relacionado à aspiração por melhores condições de vida, tal fenômeno tem início no século XVIII, fortalecendo-se no XIX[7], quando foram criados os sistemas públicos de ensino com o objetivo de oportunizar educação escolarizada para aqueles que não dispunham de condições para pagar. Nesse período, a educação era privilégio das camadas mais elevadas da sociedade e a escola passou a ser vista como

> [...] uma instituição que legitimava posições de direção do mundo político/cultural/econômico e parecia garantir àqueles que a frequentavam e conseguiam cumprir suas etapas posteriores, distância das misérias do trabalho braçal. Por isso, a escola povoava o imaginário das classes populares enquanto um instrumento de ascensão e prestígio social (BARROSO FILHO, 2000, p. 12).

Se fizermos uma breve análise da história da educação, particularmente da escola pública, iremos observar que, com a ampliação do acesso, numa instituição que até recentemente era frequentada por alguns privilegiados, as expectativas quanto aos poderes da educação escolar em transformar para melhor a vida de pessoas e de sociedades aumentaram. Com isso, esperanças se enraizaram no imaginário das

[7] Sobre o processo de universalização ver SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 16.

populações, fazendo com que a educação passasse a ser vista como um instrumento capaz de superar a qualidade de vida e contribuindo para o significativo desenvolvimento econômico de um país.

Nesse sentido, compreendemos que o advento da universalização delegou para a escola um papel democrático ou democratizador. Com isso, a escola passou a ser vista como algo natural, uma instituição ao alcance de todos. Esse ideal de educação escolar, a partir do processo de democratização da escola, intensificou a forma de aspirar melhores condições de vida. Nessa perspectiva:

> a escola era propangandeada como o único caminho possível de ascensão social para os "desprovidos de fortuna"; e a escolarização compulsória de toda a população poderia produzir uma melhoria nas condições de existência das camadas populares (BARROSO FILHO, 2009, p. 159).

Em contrapartida, havia certo receio no tocante à escolarização das camadas populares. Pois, ao mesmo tempo em que se pensava em expandir o acesso à escola, nutria-se uma crença de que tal processo não acontecesse de forma demasiada, mas suficiente.

> o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

Essa discussão coloca em evidência um aspecto interessante desse processo, que é a forma como a educação deveria ser ministrada para determinadas classes da sociedade. Nessa perspectiva, questionamos qual seria agora o sentido de massificar o acesso às instituições públicas de

ensino? Ou mesmo, que objetivos estavam nas entrelinhas desse processo?

No Brasil contemporâneo, o processo de universalização do ensino, tal como em outros países que nos serviram de modelo, era associado à possibilidade de "ascensão política" em que não interessava alfabetizar apenas as crianças, mas, principalmente, os adultos, para que tivessem - através do direito de voto - participação nas decisões políticas do país. Esse projeto de aperfeiçoamento da democracia surgia ligado à idéia de que a generalização da educação escolar era fator decisivo para alcançar os países "desenvolvidos", cujas economias estavam fundadas no uso intensivo da ciência e da tecnologia.

Além disso, projetava-se sobre a educação escolar universal uma forma de vencer as desigualdades sociais, o que seria um erro, pois "as desigualdades sociais se originam fora das escolas" (SACRISTÁN, 2001, p. 65). Ainda de acordo com o referido autor, o processo de escolarização é apenas uma das formas para percorrer os caminhos da igualdade, na direção de um desejado nivelamento das estruturas sociais. Mas, considerando os princípios da meritocracia, poderíamos questionar até que ponto a universalização da escola pública contribuiu para nivelar ou diminuir as diferenças sociais.

Com o acesso ao ensino público democratizado, mudanças históricas acompanharam as políticas de acesso e permanência. Talvez devemos procurar compreender como essas mudanças influenciaram na forma como os indivíduos passaram a perceber a instituição pública de ensino.

Nesse sentido, esse valor compreende a escola como um projeto de ascensão social, e esse aspecto nos remete a duas questões fundamentais. A primeira delas está relacionada à essência da escola, e a outra, aos valores atribuídos historicamente à educação. Pois, para muitos, a escola tem servido como um referencial - talvez o único - para sair das situações de pobreza. Como afirma Gomes (1982, p. 44),

"não é estranho que se ela qualifica, credencia, filtra, socializa, ela também possa ser um agente promovedor de mobilidade social e, consequentemente, da possibilidade de correção das desigualdades sociais produzidas pela ordem econômica".

Assim, percebemos que a concepção construída sobre escola e educação está, na maioria das vezes, relacionada à percepção de mobilidade social. Pois, o senso comum costuma acreditar que a educação e, consequentemente, a escola podem resolver todos os problemas sociais.

Diante dessa análise sobre as possibilidades da educação escolar, outra questão coloca em evidência a problemática referente aos questionamentos sobre a instituição pública, agora universalizada, propondo-se a receber todos, sem distinção. O grande problema está atrelado à qualidade do ensino ofertado por essa instituição, muitas vezes revelado pelos sistemas de avaliação, divulgados e classificados pela mídia como ineficientes.

Talvez, uma das razões apontadas para essa crise de "qualidade" da escola está no fato de que a ela foram atribuídas inúmeras funções. Com isso, a escola torna-se responsável não apenas pelos processos de ensino-aprendizagem, mas, até mesmo, por suprir a educação familiar, fornecer educação ambiental, educação sexual, educação no trânsito, o combate ao uso de drogas, a diminuição da criminalidade, entre muitos outros itens.

Isso nos remete a uma afirmação de Petitat (1994, p. 198), quando este compreende a escola enquanto "uma criação de indivíduos que vivem em sociedade, mas esta criação não é mais que uma resposta a certas necessidades, a certas condições que favorecem esta invenção".

Percebemos a partir dessa análise o quanto a escola, enquanto criação de indivíduos, está relacionada à base material de seus frequentadores os quais acreditam ser através dela, possível de se alcançar futuros sociais distintivos.

Aspirar uma ascensão socioeconômica através do processo de escolarização transforma-se, nesse sentido, em uma meta para alcançar melhores condições de vida, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais que negam suas próprias limitações materiais, imbuídos numa ideologia de ascensão social.

O Ginásio Pernambucano

Criado em 1825, o Ginásio Pernambucano recebeu o nome de Liceu Provincial de Pernambuco e funcionava nas dependências do Convento do Carmo[8]. Instalou-se em diversos locais da cidade do Recife, dentre eles na Rua Gervásio Pires; no prédio da Alfândega; na Rua do Hospício e na Rua da Aurora. Atualmente, funciona na Rua do Hospício, no prédio da antiga Escola de Engenharia do Recife. A pesquisa, portanto, está inserida no momento em que o Ginásio ainda estava situado e funcionava na Rua da Aurora.

O Ginásio Pernambucano foi considerado durante muito tempo "uma escola pública imperial, espaço de uma tradição pedagógica presente na memória de várias gerações de pernambucanos como o símbolo mais acabado de ensino público de qualidade" (BARROSO FILHO, 2008, p. 14). Ou seja, uma instituição que legitimava uma tradição pedagógica considerada, por muitos, como inquestionável e objeto de aspiração das classes populares.

Até meados dos anos 60 do século XX, o Ginásio ainda era considerado uma das mais importantes instituições de ensino de Pernambuco. Ao final dos anos 70 e início da década de 1980, o Ginásio Pernambucano começa a vivenciar uma crise e um dos principais fatores

[8] MONTENEGRO, Olívio. **Memórias do Ginásio Pernambucano**. Recife: Assembléia Legislativa de Pernambuco, 1979.

para esse fenômeno é denominado "invasão das multidões"[9] que, de acordo com os projetos de difusão da oferta de ensino e a abertura da escola pública para as classes populares, acabou por desvalorizar a forma como o ensino era ministrado, ou seja, a massificação da escola pública foi um fator determinante para o declínio dessa instituição. Em contrapartida, ainda foi possível encontrar no discurso de ex-alunos um sentimento de orgulho por ter frequentado o Ginásio nesse período.

Numa entrevista realizada com uma ex-aluna indagamos sobre a importância de ter sido aluna do Ginásio na década de 1980 e em sua fala constatamos o seguinte: *Era o melhor da rede pública e o mais famoso, pois muitos entravam na faculdade depois que faziam o segundo grau lá.*

Neste discurso, percebemos o simbolismo da instituição ainda presente. E, a esperança de atingir um patamar de escolaridade superior através do acesso, permanecia arraigado no pensamento de alguns egressos. Em outra entrevista observamos que a ação de frequentar o Ginásio Pernambucano não tivesse, talvez, o mesmo significado que estudar em outras escolas estaduais naquele período. De acordo com relatos de outro entrevistado quando indagamos o que significou ter estudado nessa instituição, ele responde: *Tudo! Pra mim estudar, no GP era um sonho que se tornou realidade: escola grande, respeitada[..].*

Observamos nas entrelinhas desses discursos que, nas aspirações desses alunos oriundos de classes populares[10], o processo de escolarização está imbuído pela ideia de ascender socialmente e que na instituição escolar está depositada a esperança de um futuro melhor; ou seja, coube à escola, nesse sentido, o papel de assumir e cumprir garantias de melhores condições de vida a todos que por ela passassem.

---

[9]. Ver BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife:** o Ginásio Pernambucano nos anos 50. Recife: Livro Rápido, 2009. p. 204.

[10] Essa classificação foi baseada nos dados de identificação fornecidos pelos entrevistados que comprovam sua origem e nível de renda na época em que ingressaram no Ginásio Pernambucano.

Como a pesquisa ainda está em fase de apropriação e análise dos discursos apresentados, não tentaremos aqui antecipar conclusões sobre o estudo em questão. Pois, ainda precisamos refletir de forma mais aprofundada sobre elementos que contribuíram direta ou indiretamente para a trajetória escolar desses egressos, assim como para o processo de escolarização enquanto via de ascensão social.

REFERÊNCIAS

BARROSO FILHO, Geraldo. **Formando individualidades condutoras:** o Ginásio Pernambucano dos anos 50. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 1998.

_____. *A Escola, hoje: Desafios e Perspectivas. Universalização da Escola Pública: do "para quê?" ao "quanto?"*. **Contexto & Educação**. Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 7-20. Jul. / Set. 2000.

_____. **Memórias escolares do Recife:** o Ginásio Pernambucano nos anos 50. Recife: Livro Rápido, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

ENGUITA, Fernandes Mariano. **A face oculta da escola educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (*et al.*). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995.

GATTAZ, André Castanheira. **Braços da resistência:** uma história oral da migração espanhola. São Paulo: Xamã, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.1998.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1992.

MONTENEGRO, Olívio. **Memórias do Ginásio Pernambucano**. Recife: Assembléia Legislativa de Pernambuco, 1979.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Desenvolvimento humano ou crescimento econômico? Os anos 1980 no Brasil**. Sæculum - REVISTA DE HISTÓRIA, João Pessoa, p. 186-200, ago/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/>. Acesso em: 08 maio 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória:** seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Trajetórias de longevidade em famílias negras e de meios populares de Pernambuco, 1950-1970.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005.

FONTES DIVERSAS:

COLÉGIO GINÁSIO PERNAMBUCANO. Fichas de requerimento de matrículas. Recife, 1980.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. O Ginásio Pernambucano. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?Publicationcode=16&pagecode=304&textcode=673&date=currentdate>. Acesso em: 08 maio 2009.

DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DÉCADAS DE 1930 E 1940

Fábio Marques Bezerra

INTRODUÇÃO

Um fato constatado é que a educação infantil ainda hoje é desvalorizada nas pesquisas educacionais. E se há esse certo desprezo em âmbitos atualizados, mais ainda é a sua história, mesmo entre aqueles que trabalham com a educação das crianças pequenas. Em geral, os estudos privilegiam outras áreas, como a psicologia e a didática. A história passa, então, a ter uma determinada utilidade pragmática: ser útil apenas para compor um quadro de referência. Mesmo assim, ela se mostra inútil, pois acaba se ocupando do que já passou, numa atividade tão teórica que acaba se distanciando das necessidades da prática.

Conforme Kuhlmann Jr. (2007), quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se "inventar a roda" novamente. Em outras palavras, o que algumas pesquisas de fundo histórico demonstram é que não há muitas novidades no trato com a educação infantil, mas apenas remodelações conforme o contexto em que se situa, cabendo aqui afirmar que entre passado e presente, a linha das práticas educativas voltadas para a infância dos 03 aos 06 anos de idade é bastante tênue.

Todavia, as pesquisas sobre a história da educação infantil no Brasil, aos poucos, vêm aparecendo e ampliando o universo das análises. Podemos dizer que a própria história demonstrou a necessidade de se ter tais pesquisas. São pesquisas que acabam desbravando terrenos pouco explorados no campo da história da educação, vulneráveis, portanto, aos tropeços e às críticas, mas abrindo espaço para estudos posteriores.

Um desses campos de pesquisa e discussão histórica está na educação física infantil. Fontes diversas poderiam ser aqui levantadas, contudo, atém-se a uma abordagem ligada a um periódico de circulação nacional na área da educação física: a *Revista de Educação Física*.

A *Revista de Educação Física*, criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no ano de 1932, tinha como propósito divulgar o pensamento militar sobre a educação física no Brasil. Ela trazia em suas seções questões que abordavam desde a doutrinação militar, passando por orientações médicas e educacionais, até prescrições sobre como deveriam ser ministradas as aulas de educação física; ou seja, como as propostas pedagógicas para a educação física na escola, geralmente feitas pelos militares, deveriam ser transformadas em objetivos, conteúdos, metodologia, recursos físicos, materiais didáticos e avaliação.

Discursos pedagógicos com interesses nacionais e que acabavam ultrapassando os limites da escola. Assim, mais que teorias e lições sobre a educação física infantil, o conteúdo expresso evidenciava a ordem social do momento: a "higienização social" e a busca pelas garantias de desenvolvimento futuro do Estado brasileiro (ANJOS, 1995; BERCITO, 1991).

Assim, os articulistas da *Revista* buscavam respaldar seus discursos com autores que pudessem ratificar a idéia de formular uma educação física infantil considerada "racional" e/ou "científica", estruturando, dessa maneira, modos peculiares de ver a infância, a educação infantil e a educação física infantil no Brasil das décadas de 1930 e 1940.

A infância na escola: visões de um Brasil nos anos 1930 e 1940

Falar em educação infantil é refletir sobre o agente histórico principal: a criança. A história da infância, em diferentes épocas, apresenta concepções particulares, as quais estão diretamente ligadas às questões relativas a uma sociedade em constante transformação.

O conceito de infância é determinado historicamente, pela modificação das formas de organização da sociedade. Hoje, a criança não pode ser vista como antigamente: apenas como um ser em desenvolvimento e dependente do adulto. A criança é, sim, um sujeito histórico e social, e por isso, toda a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos interferem na sua concepção e formação.

> Entende-se, comumente, "criança" por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de "maturidade" e "de adequada integração social". Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal (KRAMER, 1992, p. 15).

A concepção de infância, ou seja, o sentimento e a valorização atribuídos à infância foi ao longo do tempo mudando de forma significativa. Contudo, essas transformações são decorrentes nas modificações quanto ao sentimento de infância. Em outras palavras,

> [...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, adotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 1992, p. 17).

Ou como foi expresso no periódico em questão:

> A criança não é, desde a primeira idade, um punhado de barro que podemos modelar ao nosso capricho, mas um feixe de instintos ativos conduzidos pelas impressões do exterior, ligados por um laço forte, cujo fim principal é a conservacao do ser[1].

[1] GONSAGA, Otávio. *Os jogos infantis*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 11-13, mar 1935.

Dessa maneira, percebemos que é o sentimento de infância um elemento essencial para diferenciar crianças e adultos, numa concepção de mundos existentes e distintos entre um e outro. E um mundo infantil que não deveria se restringir à "paparicação" ou à "moralização"[2], mas que caberia às discussões educacionais - essas, consequentemente fundamentadas em posicionamentos políticos, ideológicos e econômicos bem definidos.

> [...] a criança de hoje será o homem e o cidadão de amanhã, a que teremos que transmitir o patrimônio moral e material que, presentemente se acha sob a nossa guarda. Infeliz do povo que não cuida da criança; descuida-se de si mesmo, esquece-se do seu futuro[3].

Assim, a idéia de infância esteve ligada ao que a criança era e ao que ela deveria se tornar, se desenvolvendo na sociedade, interagindo com os costumes e as possibilidades de convívio social oferecidas, tornando-se fruto das relações e concepções estabelecidas por ela.

Com a instauração da sociedade moderna houve uma renovação dos fundamentos sociais, morais, econômicos, culturais e políticos vigentes. Isso significa dizer que o novo contexto social instaurado no Brasil nos anos 1930 e 1940 foi uma condição fundamental para a constituição de novos modos de vida e novas visões sobre a infância e a sua escolarização.

Para Kuhlmann Jr. (2000), foi com o panorama de uma nova educação[4], baseada numa educação "racional" e centrada nas características e necessidades específicas da criança, que se intensificaram as preocupações com a educação infantil no Brasil.

---

[2] Vide ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.

[3] CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROTEÇÃO Á CRIANÇA. **Revista de Educação Física.** Rio de Janeiro, ano 2, n. 11, p.32, out 1933.

[4] Referimos à idéia de educação concebida por aqueles que compunham o movimento da Escola Nova.

Elas foram resultantes do reconhecimento e da valorização que as crianças pequenas passaram a ter no meio em que viviam. Mudanças significativas nas famílias, nas ações do Estado - ou mesmo das redes assistencialistas - e nos próprios discursos proferidos pelos segmentos sociais que escreviam para a *Revista de Educação Física*: médicos, militares e educadores.

Entretanto, essa educação fundamentada não foi soberana. Nesse mesmo momento, era bastante presente a veiculação de uma questão de ordem social e moral para a civilização brasileira: a regeneração da raça tipicamente nacional.

Conforme essas discussões, e sob o respaldo de Oliveira (2007), podemos afirmar que a educação da criança pequena nos jardins-de-infância brasileiros foi pautada numa situação social concreta que, por sua vez, gerou teorias e práticas educativas direcionadas para tal fase do desenvolvimento humano, bem como regulamentos que acabariam resultando em políticas públicas para a infância.

Com a procura significativamente alta da classe média brasileira por atendimento aos seus filhos, os debates acerca da educação infantil buscaram tratar, agora, de uma proposta pedagógica "transformadora" - e nela a educação física infantil teria espaço, decorrente de uma "pedagogia do corpo" cujas referências estavam na higienização social (ANJOS, 1995).

E dado o contexto político e social dos anos 1930 e 1940[5], o papel do Estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizavam-se as relações entre a criança e a Pátria, e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia. Tanto que, num contexto de reforço ao patriotismo, e por questões de conciliação política, foram tomadas medidas burocráticas relacionadas a um maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento à criança brasileira. Assim, constata-se tanto uma "necessidade de

[5] Momento referente à Era Vargas (1930-1945).

preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã" (KRAMER, 1992, p. 54) quanto se via a necessidade de fortalecimento do Estado.

Complementar no que se referia à responsabilidade do atendimento educacional - e também sanitário - à infância, Oliveira (2007) relata que, ao lado da ênfase dada ao papel do setor público, a iniciativa particular também era convocada. O governo dividiria os custos da educação infantil com as entidades particulares, entretanto, centralizaria a direção e o controle do seu atendimento.

Dessa maneira, o que se verifica é que contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: tanto era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos educacionais, como os jardins-de-infância, quanto se afirmava que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas, caracterizando, por conseguinte, um assistencialismo educacional à pequena infância.

Saúde e higienismo na escola infantil

Antes de tudo, faz-se necessário afirmar que o higienismo, como uma forma de pensar a sociedade e a escola, foi um desdobramento da Medicina Social, muito atuante no Brasil entre as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX.

> Já na primeira metade do século XX, a concepção de higiene escolar se dirige para o objetivo de elevar a Nação brasileira à altura das nações civilizadas através da escola higiênica. Desse modo, a higiene escolar não é mais uma preocupação vaga com a atenção ao bem-estar e à formação das novas gerações e com o futuro do país, e sim a força motriz de todo progresso da Nação (ZUCOLOTO, 2007, p. 143).

O que se pretendia era a formação do *Homo hygienicus* (GONDRA, 2003). Em outras palavras, visava um controle das ameaças - inicialmente no sentido biológico - com o uso de recursos da higiene pública e que, com o tempo, pudesse levar a população para um ideal comum: a saúde pública e o bem-estar geral da sociedade - nos sentidos ideológico e político-econômico nacional.

> A obediência do indivíduo aos ditames da higiene configura-se como a fórmula que se apresenta ao espírito daqueles que observam e investigam os problemas gerados pelo rápido crescimento das cidades e pelas condutas desregradas da população. Estancar a torrente mórbida, a grande ameaça que pairava sobre a sociedade, era o desafio diante do qual se colocavam os médicos-higienistas. Desafio esse cujo enfrentamento exigia um programa de disciplinamento da população, o qual deveria fundamentar-se na articulação entre higiene e moral. (ROCHA, 2003, p. 42).

Vemos que essa situação inquietava as elites dirigentes, visualizando possibilidades de todo tipo de doença e desordem social. Esse fato, "[...], deixa a impressão que é a cidade a causa das doenças e, nesse sentido, a presença do médico passa a ser uma exigência urbana" (BOARINI; YAMAMOTO, 2004, p. 06), sendo tal discurso legitimado nos mais diversos espaços sociais, como a família, a escola e o quartel, e nos diferentes meios de propagação, como foi o caso da *Revista de Educação Física*.

Na concepção da época, estas instituições deveriam ser higienizadas e, através delas, o corpo. A infância, e a sua entrada na escola, era apontada como o momento ideal para a criação de hábitos que possibilitariam a higienização dos indivíduos. Assim, tornavam-se cada vez mais evidentes as discussões acerca do higienismo social, ratificando as considerações feitas ainda no III Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em 1926, cuja preocupação estava centrada na infância, na educação e na higiene do indivíduo, dentre outros temas.

Assim sendo, eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutares por um sistema de hábitos higiênicos, desde a mais tenra idade, era o propósito dos higienistas. A partir de uma certa dominação inconsciente da existência das crianças, e como afirma Rocha (2003), buscava-se modelar a "natureza infantil", resguardando-a infância de debilidades e moléstias.

> Não é demais lembrar que, concebida como cenário privilegiado de um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento da infância, a escola vem sendo chamada a oferecer sua poderosa colaboração para o sucesso de campanhas que visam ao combate de endemias e epidemias, como também para a difusão de meios de prevenção e preservação da saúde. Campanhas essas pautadas em representações sobre a saúde, a doença, a infância e, ao mesmo tempo, em uma inabalável crença no poder modelador da educação e da escola (ZUCOLOTO, 2007, p. 142).

Através de atividades diversas, que incluíam primordialmente a educação física, moral e cívica das crianças pequenas - assim como também a inserção dos discursos eugenistas nas práticas relacionadas à "seleção natural" de indivíduos que porventura seriam bem dotados física, psíquica e moralmente[6]-, a escola infantil tornou-se um dos eixos da política pública brasileira, mostrando, por um lado, a preocupação sanitária como um imperativo de ordem social, mas sem esquecer - e aproveitando a tese de Kuhlmann Jr. (2007) -, por outro lado, do caráter educacional.

> Essas teses veiculam um discurso normatizador, prescrevem um modelo ideal de escola de acordo

[6] Sobre a eugenia no Brasil, é interessante conhecer o pensamento do médico Renato Kehl. Vide SILVA, André Luiz dos Santos. **A perfeição expressa na carne:** a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

> com a ciência da higiene. Para que esse modelo se efetive, a higiene escolar precisa estar presente em todas as dimensões da escola: a estrutura física [...], as relações escolares e o próprio método de ensino. Nas minúcias das prescrições, encontra-se um desejo de controle absoluto. Ou seja, um projeto inovador de disciplinamento do corpo social por meio da prevenção de desvios físicos, intelectuais e morais [...] (ZUCOLOTO, 2007, p. 142).

Concebendo os problemas sanitários como problemas de ordem educativa, houve a defesa da necessidade de se buscar na escola, desde o jardim-de-infância, a formação do povo brasileiro e, consequentemente, a habituação do mesmo com as questões sanitárias do país. E dentre os meios iniciais para se conseguir tal objetivo estava a educação física infantil, sendo ela representada pela prática, especialmente, dos jogos e das brincadeiras, em conformidade com as teorias pedagógicas e científicas à época.

Discursos e práticas da educação física infantil

Quando observamos os discursos veiculados na *Revista de Educação Física* entre as décadas de 1930 e 1940[7], evidenciamos os preceitos da higiene e aspectos de uma educação "científica" e/ou "racional" dirigidos para os profissionais que atuavam na área, sem, no entanto, excluir a possibilidade de pessoas leigas terem acesso a ela.

Foi nesse período - assim como em toda a primeira metade do século XX - que os discursos pela saúde e higiene se atualizaram e se consolidaram, tornando-se matrizes para os programas educacionais e projetando a educação como um eficiente meio para alcançar o "homem integral" (GONDRA, 2003). Esse pensamento veio corroborar a idéia

[7] É importante ressaltar que as análises feitas para este texto são referentes aos artigos que circularam na *Revista* entre os anos de 1933 e 1942, ano em que a mesma teve um interrompimento na sua circulação, provavelmente devido à participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

de que, pela educação, poderia se conseguir o progresso de um povo e um país almejado.

> Entendendo a escola como força social e sabendo que o corpo passa aí uma grande parcela de sua vida, justamente numa fase em que seu organismo sofre profundas modificações, compreendia assim a classe dominante (ou o poder público) que a regeneração poderia ser dada e alimentada neste espaço, como extensão da "educação" dada no ambiente familiar. Isto implicava em esclarecer que os anos iniciais da criança fixam, as primeiras noções de higiene, contribuindo para a aquisição de hábitos sadios que acompanharão para a vida afora (ANJOS, 1995, p. 70-1).

Elementos como a exercitação física, os cuidados com o corpo, o melhoramento dos hábitos e a moralização eram considerados fins de uma "educação moderna", primando, em simultâneo, a educação da criança em si e a "cientificização" pedagógica.

Um exemplo desse processo de "cientificização" pedagógica - no caso, aplicado à questão educação física infantil - pode ser explicitado no seguinte trecho:

> O fim a atingir com a prática racional e metódica da Ed. Física na infancia, é desenvolver normalmente as faculdades físicas segundo as condições fisiológicas do crescimento e particularmente a função respiratória. Contribúe assim eficásmente para assegurar a saúde. Impõe-se portanto, tratarmos desde muito cêdo de robustecer êsses organismosinhos, torná-los fórtes, preparando-os para enfrentar remotamente as duras exigências da luta pela vida[8].

[8] Decidimos manter os trechos dos artigos na íntegra, tal como aparecem na *Revista*. EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM FÓRMA DE JÔGO. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 18, jan 1933.

Para o educador escolanovista Fernando de Azevedo, a educação física deveria tomar para si a aplicação da máxima *mens sana in corpore sano*, bem como a responsabilidade de regenerar a raça e restaurar os valores sociais, o que acarretaria "[...] um aperfeiçoamento da natureza humana" (BERTO; SCHNEIDER, 2004, p. 07). Havia a crença em uma educação física que fosse transformadora, no sentido de fazer com que as crianças pequenas, a partir da escolarização, não acabassem expostas às mazelas da marginalização social e formassem a futura massa trabalhadora capaz de "girar" a engrenagem social.

> [...] educar constituía-se de uma ação com um triplo desdobramento: direção do físico, aperfeiçoamento da moral e cultivo da razão e da inteligência. Educar deveria, pois, significar a possibilidade de constituição de um individuo forte, robusto, puro e sábio (GONDRA in LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000, p. 535).

Antes de tudo, os programas de educação física infantil divulgados na *Revista* eram elaborados conforme a concepção de servir para a formação física, moral e intelectual da criança, preparando o espírito desta para amar e servir a Pátria, como um perfeito cidadão. Mas também se punha em evidência nos artigos relacionados à temática que tais programas tinham uma fundamentação nos contributos dados à saúde dos escolares[9].

Unindo-se um a outro ideal, somente uma vida mais higiênica e saudável poderia tornar o ser humano mais produtivo, pois o deixaria mais alegre e entusiasmado. Segundo Berto e Schneider (2004), até a espiritualidade do ser humano dependia desse requisito, e essa deveria começar a ser conhecida desde a infância, sendo a escola um meio ideal para imprimir às novas gerações um aumento do "patrimônio hereditário".

---

[9] Isso pode ser evidenciado, por exemplo, nos dois primeiros jogos propostos no artigo escrito por LOBO, Custódio Batista. *Jogos infantis*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 10, n. 54, p. 18, ago 1942.

Muito mais que a presença médica no ambiente escolar, com o seu caráter regulador (anamneses periódicas, prescrições de exercícios, controle infantil em fichas morfológicas, fiscalização/intervenção em escolas) ou a prática da ginástica - comandada pelo instrutor - como instrumento homogeneizador dos corpos infantis, fica bem evidente nos artigos do periódico que a condução das atividades na educação infantil, numa maneira lúdica, seria mais prazerosa para as crianças e que, por meio dela, seria possível incutir os ideais do movimento higienista e da "educação moderna".

> Mas a creança precisa do movimento livre. A escola ativa, da vontade consciente é a realidade moderna. Damos-lhe essa liberdade pelo dinamismo dos jogos, isto é, pelo brinquedo. O jogo é antes de mais nada a verdadeira expressão da alma infantil. Realisado num ambiente alegre, constitue um excelente meio para que a creança persista cada vez mais na pratica salutar do movimento. Levado quasi que por uma necessidade de ordem afetiva, pela impulsão de suas tendencias, a creança encontra no jogo e no brinquedo a sua verdadeira ambientação[10].

Os jogos e as brincadeiras infantis parecem assumir um caráter de práticas necessárias e significativas ao desenvolvimento humano. Como uma ocupação séria para a criança, o lúdico passa a significar a exteriorização e a expressão da totalidade do ser humano. Por conseguinte, suprimir a criança dos jogos e das brincadeiras, sejam elas adaptadas ou não, livres ou supervisionadas, era desconsiderar suas necessidades motoras, afetivas e intelectuais.

Sobre essa consideração, o ato de brincar, para aqueles que escreviam para a *Revista de Educação Física*, deveria ter por meta o desenvolvimento da força física e, na ótica de Arantes *et al.* (2001), concorrer

---

[10] MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. *Educação Física Infantil*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 35-36, abr 1933.

para o aperfeiçoamento dos "instrumentos da alma humana", ou seja, os sentidos, e desenvolver os sentimentos, dando-lhes uma direção.

Com inspirações diversas, os articulistas acreditavam que os jogos e as brincadeiras nos jardins-de-infância, além de exercitarem o corpo infantil e desenvolverem os sentidos (nos chamados *jogos sensoriais*), também exercitavam o espírito (no caso, despertando moral, inteligência, atenção e memória, condições de personalidade da criança) e incutiam condições ideológicas que permeavam o momento.

Os articulistas acreditavam que os jogos e brincadeiras, aplicados ao jardim-de-infância, além de desenvolver a inteligência, acalmavam as más tendências e favoreciam o desenvolvimento das boas inclinações humanas (ARANTES *et al.*, 2001). Desse modo, essa instituição infantil cumpriria um papel de "[...] moralização da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras" (KUHLMANN JR., 2000, p. 475-6).

Nas propostas pedagógicas voltadas ao âmbito da educação física infantil era comun a presença de jogos e brincadeiras de caráter educativo sob o olhar supervisionado de instrutores, visando a aquisição de conteúdos ligados à motricidade, à alegria e à inculcação dos valores morais, concebendo-os como uma forma eficaz de gerar uma unidade ideológica e social, mas sem perder o respeito às características e essências da infância.

Se inicialmente eram comuns as atividades lúdicas entre meninos e meninas, na ótica de Arantes *et al.* (2001), isso gradativamente ia se modificando, respeitando os "períodos" (idade cronológica) das crianças, criando-se com isso hábitos, complexificando-se as regras e ampliando as relações sociais. Nessa adequação, lógico, cumpriria-se não apenas os ideais da "higienização social" e da "pedagogia ativa", mas a própria socialização infantil.

Dessa maneira, o que percebemos é que, na educação escolarizada vista nos jardins-de-infância, os jogos e as brincadeiras, implementados pelo instrutor, destinavam-se não apenas "ao

desenvolvimento de aspectos de ordem física, ao aumento progressivo da coordenação motora, da criatividade, às descargas da agressividade e à socialização" (ARANTES *et al.*, 2001, p. 06), mas, como afirmado por Kishimoto (1998), os costumes infantis transmitidos por tradição e repetição através dos séculos.

> Trabalhando desta fórma, póde-se contribuir em grande parte para despertar desde cedo nas crianças, o verdadeiro interêsse e compreensão da Ed. Física: crêa-se assim, o hábito pelo trabalho físico diário. Se mais tarde êste pequeno corpo quer seguir sem tropeços nos difíceis transes da vida, é necessário dar-lhes desde já as báses para uma constituição sã e capás de enfrentar quaisquer vicissitudes. Então se formará uma geração fórte, fecunda, que produzirá homens física e moralmente capáses de conduzir sua Pátria pela larga estrada do progresso[11].

Na compreensão daqueles que escreviam para a *Revista de Educação Física* nos anos 1930 e 1940, então, podemos afirmar que essas atividades na infância seriam fundamentais na formação física e moral do indivíduo, além de melhorar a habilidade de praticar determinadas atividades. Acostumando-se logo cedo a ser mais calmo, firme e rápido, com o tempo, a criança sadia se transformaria num adulto que, com outros adultos na mesma condição, oportunizaria o pleno desenvolvimento da Nação brasileira.

Considerações finais

Tendo como pressuposto que a escola - e no caso específico, o jardim-de-infância - é uma instituição social que propaga os ideais de uma sociedade, ela se tornou alvo das medidas estipuladas por vários segmentos durante as décadas de 1930 e 1940.

---

[11] EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM FÓRMA DE JÔGO. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 18, jan 1933.

Nesse período, os artigos da *Revista de Educação Física* refletiam algumas medidas que tinham um caráter higienista, tendo por meta a formação do verdadeiro "povo brasileiro", sem a interferência de males físicos, intelectuais e morais e que fornecesse as condições para o país se tornar plenamente desenvolvido. E nesse educar a sociedade, a infância se tornou um dos enfoques principais de discussão.

Infância então concebida segundo um sentimento e uma valorização da criança como fruto da sociedade que conseguiu superar dois aspectos prejudiciais ao seu desenvolvimento: a "paparicação" e a "moralização". Era um ser que precisava de atenção específica, uma vez que apresentava características e necessidades próprias.

Superados esses ideais, a sua educação tornou-se foco de discussões, principalmente entre médicos, militares e educadores, sob diversos respaldos teóricos, e cada um defendendo seus interesses formativos, mas sempre evidenciando a educação escolarizada.

Entendendo a escola como força social, e sabendo que o corpo passa aí uma grande parte de sua vida, justamente numa fase onde há profundas modificações no organismo, a regeneração social poderia ser dada e alimentada neste espaço como extensão da educação familiar, sob o respaldo de uma "educação moderna".

Buscava-se, assim, a *disciplinarização* do viver para se atingir o objetivo principal: a formação de uma "raça" brasileira capaz de desenvolver o país.

Incorporando a visão médico-higienista e a racionalidade pedagógica, a educação física infantil defendida pelos articulistas da *Revista* nesse período pretendia expressar uma "pedagogia da normatização" (ANJOS, 1995), através de práticas asseguradas pelo "saber fazer", sendo concretizada na visualização de jogos e brincadeiras nos jardins-de-infância.

Assim, as visões de infância e de educação física infantil encaradas pelos articulistas da *Revista de Educação Física* podem ser consideradas como reduzidas a uma racionalidade que via, no biológico, a "salvação" de um povo, pretendendo-se a formação do corpo saudável e produtivo a partir das crianças pequenas, e capaz de gerar, no futuro, o engrandecimento nacional e o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ANJOS, José Luiz dos. **Corporeidade, higienismo e linguagem**. Vitória: UFES/CEFD, 1995.

ARANTES, Ana Cristina *et al. História e memória da "educação física" na educação infantil*. In: **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 2001, suplemento 4, p. 76-82.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BERCITO, Sônia de Rodrigues. Educação Física e construção nacional (1932-1945). In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física brasileira**. Vitória: UFES/CEFD, 1996. v. 1.

BERMOND, Magna Terezinha. **A Educação Física Escolar na Revista de Educação Física (1932-1952):** apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

BERTO, Rosianny Campos; SCHNEIDER, Omar. Saúde, higiene, educação física e cultura escolar: um olhar sobre a infância a partir da revista *Educação Physica*. In: **Revista Proteoria**, 2004. p. 1-11. Disponível em: <www.proteoria.org>. Acesso em: 12 set. 2008.

BOARINI, Maria Lúcia; YAMAMOTO, Oswaldo H. *Higienismo e eugenia: discursos que não envelhecem*. In: **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 13, n.1, 2004. pp. 59-72.

DANAILOF, Kássia. *Imagens da infância: a educação e o corpo em 1930 e 1940 no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005. p. 7-19.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. *A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930*. In: **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Lisboa, 2006, 3(V). p. 322-328.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes

de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Homo hygienicus*: educação, higiene e a reinvenção do homem. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, abril 2003, pp. 25-38.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira (org.). **História da educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Heloísa Helena P. *Educação escolar e higienização da infância*. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, abr. 2003. p. 39-56.

SILVA, André Luiz dos Santos. **A perfeição expressa na carne:** a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. *O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar*. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 2007, 17(1). p.136-145.

ARTIGOS - *REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*:

ABADE, Adílio Alcantara. *Necessidade da Educação Física para firmar espiritual e fisicamente a personalidade da criança*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 10, n. 52, p. 35-36, abr 1942

CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROTEÇÃO Á CRIANÇA. **Revista de Educação Física.** Rio de Janeiro, ano 2, n. 11, p.32, out 1933

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM FÓRMA DE JÔGO. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 18, jan 1933.

GONSAGA, Otávio. *Os jogos infantis*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 11-13, mar 1935.

LOBO, Custódio Batista. JOGOS INFANTIS. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 10, n. 54, p. 18, ago 1942.

MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. *Educação Física Infantil*. **Revista de Educação Física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 35-36, abr 1933.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) DE SUPER-HERÓIS E A CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DOS LEITORES: RELAÇÕES COM VYGOTSKY E AUSUBEL

Fábio da Silva Paiva

Introdução

Este artigo pretende contribuir para o desenvolvimento de um objeto de pesquisa cuja idéia reside na leitura de histórias em quadrinhos (HQs) de super-heróis como parte da formação educacional dos seus leitores. Dentre as várias abordagens possíveis, aqui se faz conexões com as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem de Vygotsky e Ausubel, no intuito de servirem de base no processo de formação de símbolos e internalização de conhecimentos e práticas sociais, ao mesmo tempo em que as HQs apresentam significados na aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos seus leitores.

Para tanto, faremos uma apresentação do objeto de pesquisa e de suas implicações e derivações, seguida de uma introdução dos teóricos escolhidos e as relações com as HQs. Em um terceiro momento, faremos as relações e considerações finais sobre o tema abordado.

Histórias em Quadrinhos (HQs)

Podemos remontar a origem das HQs há muito tempo atrás, surgindo na Pré-História, na necessidade humana de contar histórias, colocando desenhos rupestres em sequência de movimento (VERGUEIRO, 2006) ou mesmo nas "via-crúcis" de igrejas católicas que remontam à Idade Média (BRAGA; PATATI, 2006).

Mas essa forma de comunicação surge, oficialmente, no final do século XIX, com a introdução de "balões" de fala nos personagens - algo que a caracterizou como uma forma diferenciada de arte e uma mídia de massas.

Quadrinho não é literatura, não é pintura nem é desenho; é, sim, uma junção de várias expressões artísticas e de diferentes mídias, mas que forma uma única expressão que se diferencia das demais.

Mesmo podendo retirar das HQs certas intenções nobres, artísticas, literárias e até educacionais, não se pode negar que essa forma de comunicação surge com o compromisso primordial mercadológico, sendo justificada pela necessidade comercial de sua produção. Esse caráter comercial pode ser inclusive um facilitador para que tenha uma abertura mais significativa para a reprodução e as mudanças de comportamentos sociais.

Nas palavras de Dutra (2001), as HQs, como todas as formas de arte, fazem parte do contexto histórico e social que as cercam. Elas não surgem isoladas e isentas de influências. Na verdade, as ideologias e o momento político moldam, de maneira decisiva, até mesmo o mais descompromissado dos gibis.

Verifica-se, desse modo, que as HQs fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas. Sua influência está na música, no cinema, na literatura e em outras diversas formas de demonstração artístico-culturais.

Assim, cabe salientar que, se antes essas histórias eram apresentadas com uma única influência negativa, elas hoje podem ser consideradas como fonte de benefícios para o desenvolvimento educacional dos leitores.

Os super-heróis das HQs

Nas palavras de Campbell (1990), o herói é aquele que deu a vida por algo maior que ele próprio. O herói se sacrifica por algo maior. Ou seja, "o herói é o precursor arquetípico da humanidade em geral. O seu destino é o modelo que deve ser seguido" (NEUMANN, 1990, p. 107).

O conceito de super-herói nas HQs é criado no final da década de 1930, e demonstra um herói dedicado a uma causa, mas que possui

habilidades superiores às demais pessoas (sejam poderes sobre-humanos, determinação, motivação ou qualquer outra característica, mesmo as mais comuns). Ao invés de usar essas habilidades para seu próprio bem (ou para o "mal"[1]), o super-herói as emprega para o bem coletivo, para uma causa que julga justa e necessária.

Os super-heróis, com suas diversas características, são facilmente reconhecidos, pois guardam em sua concepção a batalha do "bem" contra o "mal". Esses personagens se posicionam do lado do "bem" e esforçam-se pra defendê-lo ou estabelecê-lo.

> Desde nossa infância até a idade adulta, os super-heróis podem nos lembrar da importância da autodisciplina, do auto-sacrifício e de nos devotarmos a algo bom, nobre e importante. Eles podem ampliar nossos horizontes mentais e apoiar nossa determinação moral, enquanto nos entretêm. Não precisamos dizer que os quadrinhos de super-heróis têm a intenção de ser instrutivos ou de natureza moralista. [...] Os super-heróis mostram-nos que os perigos podem ser enfrentados e vencidos. Eles exibem o poder do caráter e da coragem acima da adversidade. E assim, até quando lidam com nossos medos, os super-heróis podem ser inspiradores (LOEB; MORRIS, 2005, p. 28).

A figura do super-herói das HQs emerge numa sociedade de valores contrários aos apresentados por eles. Umberto Eco (1997) destaca a necessidade de "existirem" heróis:

> [...] em uma sociedade particularmente nivelada, onde as perturbações psicológicas, as frustrações e os complexos de inferioridade estão na ordem do

[1] Está aí a diferença entre os super-heróis e os vilões (ou mesmo super-vilões): ao descobrirem suas habilidades os vilões as empregam para o benefício próprio, sem se preocupar com o próximo, geralmente causando o mal coletivo e não se importando com vítimas, desde que essas não sejam eles mesmos.

> dia [...] em uma sociedade industrial onde o homem se torna número no âmbito de uma organização que decide por ele [...] em uma sociedade de tal tipo, o herói deve encarnar, além de todo limite pensável, as exigências de poder que o cidadão comum nutre e não pode satisfazer (p. 168).

Os questionamentos sobre a sociedade e o mundo atual levam-nos a refletir sobre a coerência do sucesso representado pelos super-heróis, mesmo num contexto completamente adverso ao defendido por eles com suas vidas.

> O público leitor de histórias em quadrinhos hoje vê um mundo muito mais perigoso, mais injusto e muito mais enlouquecido que o mundo visto por minha geração. Para eles, e provavelmente de maneira mais correta do que a criança que existe em mim gostaria de acreditar, o mundo é um lugar onde sempre vence o capitalismo desenfreado, onde os políticos sempre mentem, os ídolos esportivos usam drogas e batem na mulher, e onde as cercas e os piquetes são suspeitos porque escondem coisas terríveis. [...] Até que ponto um homem que voa e usa capa vermelha é relevante para jovens que têm de passar por um detector de metal nas escolas? Como os jovens encontrarão inspiração em um alienígena, quando aprendem que os visionários morais e figuras inspiradoras da história - de Bobby Kennedy a Martin Luther King e Mohandas Gandhi - tiveram a mesma recompensa por seus esforços: uma bala e um enterro? (WAID, 2005, p.47).

Talvez o extraterrestre seja ainda relevante por representar valores que estão mantidos nos que buscam suas histórias. Jovens que começam a ler suas sagas, sabendo que, no final, o homem voador de capa vermelha vencerá, não será baleado nem mesmo enterrado. Jovens que, certamente, desejam que esse desfecho aconteça também aos heróis reais e que enxergam na luta desses personagens algo com o que se identificar.

De qualquer forma, a presença dos super-heróis de HQs no cotidiano dos jovens vai além dessas representações, como muito bem sintetiza Guedes (2004):

> Afinal de contas, que papel ocupa a figura do super-herói na cultura popular? Para alguns, trata-se de um gênero como outro qualquer dentro da miríade de temáticas das histórias em quadrinhos. Há quem ache que a importância deles seja apenas parcial, não influenciando a arte dos quadrinhos de forma mais ampla. Para outros mais críticos, a caracterização de um homem musculoso travestido numa roupa colante é uma forma infantil de seus autores transmitirem suas frustrações e complexos a leitores igualmente frustrados e complexados. Ou seja, produto de consumo para gente mal resolvida! E, por fim, há quem diga que os super-heróis não passam de propaganda ideológica americana. Quer saber? Talvez eles tenham razão, ou talvez estejam exagerando um pouco. [...] Mas se você insistir numa definição mais adequada não perca tempo com os detratores. Simplesmente pergunte a qualquer colecionador por que ele gasta seus trocados com tipos como o Homem-Aranha. Ele responderá com total propriedade: "Porque os super-heróis são legais pra caramba!" (p.39).

Sendo assim, os leitores podem consumir todo o aporte filosófico, moral e educacional contido nas HQs, e fazem isso porque gostam e querem.

Vygotsky e os processos de mediação

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), teórico russo da psicologia cognitiva com foco no sócio- interacionismo, apresentou avanços significativos para o entendimento dos processos de aprendizagem.

Para ele, a criança, ao interagir com membros mais experientes de sua cultura, através do meio social e da comunicação, assimila experiências e forma o pensamento. O indivíduo, para Vygotsky (1987), vai ser influenciado pelo meio do qual faz parte e em que está inserido.

Sua teoria, desenvolvida com a perspectiva da influência social no desenvolvimento, apresenta o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP), que representa os conhecimentos que, apesar de ainda não terem sido apropriados pelo sujeito, estão dentro de sua capacidade de desenvolvimento, fazendo, dessa forma, parte efetiva de sua inteligência. Tanto o conhecimento real quanto o desenvolvimento potencial[2] são apropriados pelo sujeito através das atividades mediadas, realizadas por *ferramentas* e *símbolos.* Esse sistema de *mediação* é considerado por Pozo (1998) uma das mais importantes e originais contribuições de Vygotsky.

As ferramentas são instrumentos através dos quais os indivíduos regulam e transformam a natureza, interferindo de maneira física no ambiente e, por consequência, transformam a si mesmos[3].

Por sua vez, os símbolos são as formas de interação que cada indivíduo utiliza para as estruturas sociais. Através da internalização de signos, o sujeito cria os sistemas simbólicos. A linguagem é um exemplo de sistema de símbolos formado por inúmeros signos.

Pozo (1998) ressalta que Vygotsky levava em conta que os instrumentos de mediação dão forma à atividade humana, tanto no plano intrapsicológico como no interpsicológico.

Assim, as relações do sujeito com o mundo são mediadas por elementos fornecidos pela cultura, e não acontecendo diretamente. O convívio trará para o indivíduo os símbolos e os sistemas de símbolos que, em um primeiro momento, terão função de comunicação social,

---

[2] Enquanto o conhecimento real se dá na Zona de Desenvolvimento Real, o desenvolvimento potencial pode ser encontrado na Zona de Desenvolvimento Potencial.

[3] Vale destacar a diferença existente entre as ferramentas e os chamados *signos,* aqueles elementos que trarão algum significado orientado internamente, servindo de reguladores para o próprio indivíduo, como um facilitador para a memória, por exemplo.

mas, logo que apropriados, farão parte da organização individual.

HQs de super-heróis e os processos de mediação

Vygotsky considera que os signos serão produzidos socialmente, mas que eles devem ser internalizados para que componham os sistemas simbólicos de cada indivíduo. Levando-se em conta a construção dessa teoria, sabemos que, mesmo os sistemas simbólicos pessoais, terão grande e decisiva influência do contexto social a que cada sujeito pertence. Nas HQs esses conceitos podem ser aplicados de algumas maneiras.

> As ilustrações são um convite à criança para reestruturar, partindo delas, suas configurações mentais, indo do concreto à abstração da palavra. Nos quadrinhos, as palavras recebem um tratamento plástico diferente do usual, devido à forma como são colocadas: em balões, com tamanhos, formas e espessuras diferentes, que podem transformar os significados, possibilitando conotações distintas daquelas que haveria no caso de o texto ser apenas escrito (FOGAÇA, 2003, p.125).

Aplicando essa idéia à leitura das histórias de super-heróis, podemos considerar, primeiramente, que a revista e seu conteúdo são mediadores de um conhecimento que é apresentado pela história a ser lida. Durante o processo de leitura há uma apreensão de significados e conceitos que, de acordo com Vygotsky (1978), podem ser internalizados em um processo de transformação das ações externas sociais em ações internas psicológicas.

Ao ler HQs de super-heróis e ter contato com os "ideais" de justiça e bem defendidos pelos personagens, os leitores recebem signos (e símbolos) sociais que serão apropriados. Não seria uma simples imitação, mas um processo de reconstrução dos significados.

David Ausubel e a aprendizagem significativa

Outro importante teórico da psicologia da educação, David Ausubel, apresentou a idéia de *aprendizagem significativa.* Para ele, a aprendizagem deve fazer algum sentido para o aluno, sendo estruturada nos conhecimentos prévios do indivíduo.

Ausubel vai apresentar conceitos que articulam e justificam essa teoria. Entre esses conceitos está a *estrutura cognitiva,* que é o conjunto de todas as idéias de um indivíduo, além de sua organização no cérebro. Também apresenta a idéia de *hierarquia de conceitos,* onde os conceitos mais relevantes ficam à disposição das novas idéias, para que atribuam a elas significado e possam, assim, segundo Ronca (1980), fazer com que as mesmas façam parte da estrutura cognitiva. Dessa maneira, o significado vai se apoiar nos conhecimentos anteriores para o desenvolvimento de um novo conceito.

Para que essa aprendizagem significativa aconteça conforme estipulado na teoria ausubeliana, Martin e Solé (2004) apresentam três condições: a primeira mostra que o aluno deve manifestar uma predisposição positiva para a aprendizagem, relacionando o novo com o que já possui em sua estrutura cognitiva; a segunda condição é a que o material a ser aprendido deve ser potencialmente significativo, com algum sentido geral, mas contemplando particularmente o aluno; e a terceira diz que o aluno deve querer aprender, decidindo de forma consciente e estabelecendo uma relação entre aqueles conhecimentos que possui e os que irá adquirir.

As HQs de super-heróis e a aprendizagem significativa

As HQs são uma rica fonte de conhecimentos. Elas abordam temas variados, históricos e atuais, apresentando assuntos complexos ou mesmo "indigestos", com uma linguagem fácil e acessível. Os personagens dessas histórias "convivem" há décadas com várias

gerações e são ícones da cultura de massa. A identificação dos leitores com esses personagens traz uma quantidade de significação muito intensa.

Quando tratamos especificamente de super-heróis podemos considerar que os ensinamentos transmitidos através das ações representadas têm grande ligação com os conceitos superiores do indivíduo, uma vez que respeitam, dentro das concepções culturais, os valores humanos de defesa da vida, de justiça e de bem. Dessa forma, os conhecimentos prévios e a hierarquia de conceitos são valorizados e incorporados.

> Na imagem dos quadrinhos, tudo vai funcionar como elemento significante, trazendo novas informações: os pontos de vista ou enquadramento das personagens [...]; os diversos planos pictóricos [...]; as perspectivas; os diversos tipos de linhas [...]; as massas, tudo funciona de modo a transmitir informação tanto denotativa quanto conotativa (VERGUEIRO, 2006, p. 102).

Como dito anteriormente, os leitores de HQs querem consumir as histórias, desejam e gostam delas e isso lhes proporciona prazer e satisfação. Quando pensamos nas condições para que a aprendizagem significativa aconteça, podemos com facilidade encaixar a sua leitura na teoria de Ausubel.

Para Vergueiro (2006), além do fato dos estudantes desejarem ler as HQs, elas apresentam significados que, mesmo sendo reproduzidos no mundo todo, podem ser aprendidos pelos leitores. Os valores apresentados e defendidos pelas histórias de super-heróis são "universais" e, a partir da leitura, o indivíduo se apropria desses valores, criando seu próprio significado.

Considerações finais

Vygotsky e Ausubel não trabalharam em suas teorias a questão específica das HQs, muito menos seus usos e aplicações na educação, tampouco as expressões ligadas aos super-heróis. Este trabalho trata-se, portanto de um esforço para que as teorias apresentadas sejam vinculadas a essas histórias, demonstrando suas possibilidades educacionais, inclusive quando tratamos de tão renomados teóricos.

Obviamente tratamos aqui de uma HQ de qualidade e de caráter positivo. Existem muitas obras que não seriam capazes de se encaixar nas considerações feitas durante o texto e não trariam as contribuições esperadas. Sobre isso, Abramovitch (1995) comenta que

> [nas HQS], como em qualquer outro tipo de história há as ótimas, as medíocres, as muito bem feitas, as de carregação, as extremamente inventivas, as que se repetem [...]. Como em qualquer outra forma literária, se escolhem, se procuram as que dizem mais, desistindo das que satisfazem menos e suscitam menos emoção, menos envolvimento, menos inesperados [...] (p. 128).

No que se refere à contribuição da Vygotsky, esses super-heróis serão uma maneira de representar as práticas sociais, ao mesmo tempo em que apresentam ideais a serem imitados e reconstruídos, de acordo com os processos de simbolismo.

Já na perspectiva de Ausubel, podemos entender previamente que as histórias apresentam conhecimentos variados e que esses poderão ser incorporados pelos leitores, levando-se em conta que o contato com as histórias está de acordo com as condições para a realização da aprendizagem significativa, respeitando a hierarquia de conceitos e podendo contribuir com a ampliação da estrutura cognitiva.

Há que se entender, então, que a escolha da obra para a leitura é essencial para as possíveis aprendizagens de conceitos e para a

verdadeira contribuição para a educação. Outro fator importante é que as HQs são o resultado de ações sociais, e não necessariamente formador delas. Os super-heróis são produtos da sociedade, refletem seus anseios e desejos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

BRAGA, F.; PATATI, C. **Almanaque dos quadrinhos:** 100 anos de uma cultura popular. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

ECO, U. **O Super-homem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOÇAÇA, A. G. **A contribuição das Histórias em Quadrinhos na formação de leitores competentes**. Curitiba: PEC, 2003.

GUEDES, R. **Quando surgem os super-heróis**. São Paulo: Opera Graphica, 2004.

LOEB, J.; MORRIS, T. Heróis e Super-Heróis. In: IRWIN, W. (org.) **Super-Heróis e a Filosofia-verdade:** justiça e o caminho socrático. São Paulo: Madras, 2005.

MARTIN, E.; SOLÉ I. A. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: Coll, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.2.

NEUMANN, E. **História da origem da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1990.

POZO, J. L. **As teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RONCA, A. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. A. **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WAID, Mark. Heróis e Super-Heróis. In IRWIN, W. (org.) **Super-Heróis e a Filosofia-verdade:** justiça e o caminho socrático. São Paulo: Madras, 2005.

FONTES DIVERSAS:

DUTRA, J. P. História e História em Quadrinhos. Disponível em <http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base_para_artigos.asp?artigo=507>. Acesso em: 20 out. 2003.

PESQUISAS EM TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO	15,5 x 22 cm
TIPOLOGRAFIA	Book Antiqua, Avant Gard
PAPEL	MIOLO: Off-set - 75g/m^2 CAPA: Triplex 270 - g/m^2

Montado e impresso na oficina gráfica da

Editora Universitária UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea
Recife | PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930
www.ufpe.br/editora – edufpe@nlink.com.br – editora@ufpe.br