



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS  
PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



**ELAINE CONSTANT PEREIRA DE SOUZA**

**MERCADORES DE ILUSÕES: A AUTO-AJUDA E O  
EMPREENDEDORISMO NO COTIDIANO DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS  
PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



**ELAINE CONSTANT PEREIRA DE SOUZA**

**MERCADORES DE ILUSÕES: A AUTO-AJUDA E O  
EMPREENDEDORISMO NO COTIDIANO DOS PROFESSORES DA REDE  
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientador: Dr<sup>a</sup> Prof<sup>a</sup> Vanilda Paiva

Co-orientadora: Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Calheiros Mata

Rio de Janeiro  
2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza, Elaine Constant Pereira de  
Mercadores de ilusões: a auto-ajuda e o empreendedorismo no cotidiano dos professores da rede pública do município do Rio de Janeiro / Elaine Constant Pereira de Souza - 2009.  
226 f.

Orientadora: Vanilda Paiva.  
Co-orientadora: Vera Lucia Calheiros Mata.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

1. Escolas públicas – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Reforma do ensino - Teses. 3. Educação e Estado – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. I. Paiva, Vanilda. II. Mata, Lucia Calheiros. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. IV. Título.

CDU 37.057(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

---

Assinatura

---

Data

Aos meus pais, grandes incentivadores para que eu participasse da seleção de doutorado. Suas presenças não podem ser mais vistas e cujos risos não são mais ouvidos, porém, no silêncio, suas existências sempre continuarão. Sinto uma imensa gratidão por terem enriquecido minha existência como uma “missão de filha”: a continuação de seus percursos escolares e a realização dos sonhos, quando estudantes.

## Agradecimentos

De acordo com a literatura de auto-ajuda, a realização de um projeto ou meta consiste na capacidade de um indivíduo transformar parte do mundo e, ao mesmo tempo, a si mesmo. Significa também que a administração destes planos não dependa de outras pessoas ou nenhuma instituição.

Mas no decorrer deste estudo pude perceber que não haveria um novo projeto sem a ajuda de várias pessoas que auxiliaram, de forma bem casual, sem distância, circunstâncias ou contratempos: em momentos de expressão, partilha, desabafo, consolo e acolhimento, proporcionado por alguém muito mais que um amigo.

Sinto grande prazer em dizer a cada pessoa abaixo que sua presença envolveu de desejo e persistência minha caminhada, que, por vezes, revela-se cansativa e insegura. Em dias com a família, colegas da escola e ambiente acadêmico, muitas vezes os relacionamentos ultrapassaram os laços afetivos, profissionais e se tornaram amizades duradouras e eternizadas em minha memória.

Esta tese tem um débito pessoal para com meus pais. Foram grandes incentivadores para que superasse os desafios por meio do milagre do amor. Sorriam quando a vida impôs profundos sofrimentos e toleraram alguns momentos de minha ausência para que realizasse este projeto de vida.

Meus agradecimentos a:

Jorge, pelo apoio durante todo o período de realização de meus estudos que resultaram nesta pesquisa. Pela paciência de suportar a minha ausência em tantos fins de semana que usei para escrever. Por assumir o papel de filho, ao invés de genro e compartilhar o sentimento de esperança em dias melhores com meus pais.

Meu filho Júnior, cuja personalidade, amor e admiração é o maior orgulho de minha vida. Pela crença de que este era um período provisório e pelas ações que me deram o suporte afetivo, necessário para não desistir;

Minha orientadora Vanilda, a quem tem uma importância especial sobre meu conhecimento. Por não ter desistido da professora “primária” que se aventurava na fascinante e delicada tarefa de compreender a história da Escola Pública, sem agredir a cultura docente e nem a identidade dos professores;

A co-orientadora Vera, que aceitou dividir o desafio da caminhada e se transformou numa amizade marcada pelo aroma do chá de laranja. Também por se abrir efetivamente a um, por vezes difícil, mas frutífero, diálogo entre Educação e Antropologia;

Meu irmão Everton, meus sobrinhos Anderson e Allan, Aniki e Guilherme por fazerem parte da minha vida;

Lúcia, por partilhar comigo flores e dores;

As minhas tias Sidnéia e Ana Maria pelo amor incondicional com minha mãe;

As professoras Janaína e Marluce. Leitoras de meus achados. Ensinaram-me a desvendar os mistérios da escola e me arriscar a escrever, correndo todos os riscos que essa aventura oferece;

Andréa, por todos os momentos bons e pelos difíceis também. Sua amizade foi fundamental nos momentos de dor;

Às colegas do Pólo: Arlete, Wany, Gilvânia, Ilma, Tatiane, Livia e Liziane. Meu “lar” profissional. Uma mistura de sensações e inspirações. Encontrei cumplicidade e o incentivo. Sempre compartilhando comigo os tempos de tormenta e os de sorrir;

Às diretoras Fátima e Tânia, por percorrermos juntas as trilhas do conhecimento;

Ao casal Marcos Fabio e Marluce Nunes. Eis que a emoção me leva até estas pessoas, que guardam, a sete chaves, o valor de minhas confidências. Mais do que colegas. Foram irmãos e conselheiros que me instigaram a superar os limites e explorar possibilidades;

Magno e Tatiane. Para ele, a atenciosa ajuda e paciente auxílio nos mistérios do computador. Para ela, pela companhia nas primeiras entrevistas e a disponibilidade para transcrevê-las;

Cristina Simões. Minha colega, muitas vezes, minha irmã, mas sempre, minha amiga;

Às coordenadoras e professoras Sandra, Jucélia e Zélia das Faculdades Integradas Simonsen. Tantas idas e vindas, trocas de horários, adiamentos; mas elas se mostraram disponíveis para que eu pudesse realizar este projeto;

Aos funcionários da biblioteca das Faculdades Integradas Simonsen, um agradecimento especial, pois foi um espaço de elaboração de boa parte desta tese;

Às professoras entrevistadas, que, com tantos sorrisos espontâneos e lágrimas sem vergonha de chorar, deram-me a conhecer suas vidas, alegrias, conquistas, autorias, dores, sonhos e crises;

Aos professores Gaudêncio Frigotto e Deise Mancebo, membros da banca examinadora da qualificação de Doutorado, que incentivaram a aprimorar este estudo;

Aos professores do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, com os quais aprendi muito mais do que teorias;

Solange, pelas palavras de carinho em cada dificuldade;

Cecília. Caminhamos em busca de compreender os conflitos e as crises pertencentes a uma história de vida e percebi que, na arte de escrever, a vida profissional foi também sendo desvendada;

À Jandira, pela amizade e pela revisão cuidadosa desta tese;

Aldo e Valquírio, pela gentileza de emprestar a música para este trabalho. Mesmo não sendo de conhecimento público, sua letra empresta as palavras, de forma sábia, a esta pesquisa;

Aos alunos da rede municipal, que sempre me encantaram e deram também, a saber, sobre seus sonhos;

Aos alunos das Faculdades Integradas Simonsen, pela oportunidade de trocar idéias, na qual gostaria de ter ouvido mais;

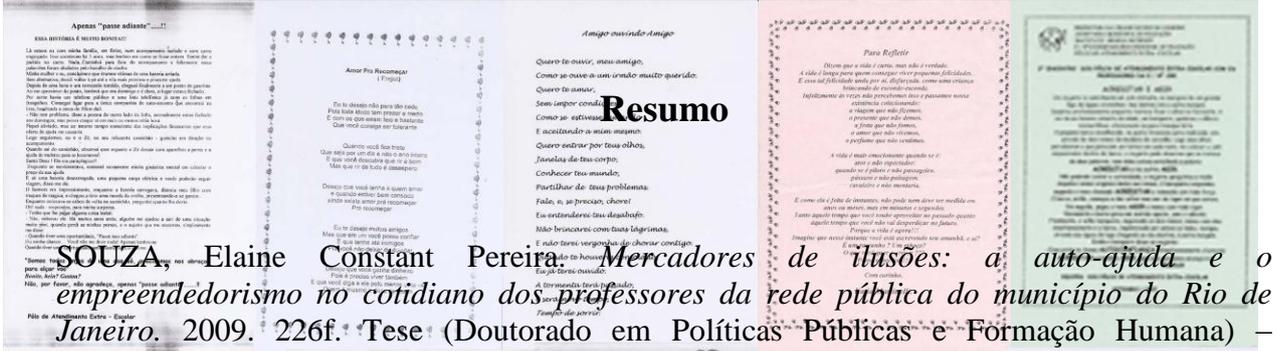
Rose, por sua simplicidade, generosidade e zelo com minha família;

A todos que, direta ou indiretamente, se abriram e dividiram suas experiências de vida comigo e suas vozes se fizeram ouvidas na solidão da elaboração deste trabalho.

Enfim, muito obrigada!

Malandragem se aprende na escola, porque não reprova e na prova ainda cola. Graças à lei não estudei, mas passei. E agora também passei a ser fora da lei. Perdi o emprego não sabia somar. Só sei subtrair, aprendi a roubar. O retardo do sistema educacional retardou e hoje me tornou um retardado mental. Eu nem nunca fiz Enem. Nem vestibular, só sei fazer neném. Fui fazendo e fiz alguém. Que foi feito para não ser ninguém. Bunda e futebol é o fruto do meio. Cultura no Brasil é chutada pra escanteio. É gol de “praca”. Que isso? Depois disso, o português saiu de maca e a conjunção entrou em convulsão, assim que o time da cultura perdeu. Confundiram a preposição com interjeição, levou cartão. E a língua portuguesa morreu. Estudo é estudo. És tudo ou nada? Estudo é tudo? Eu sei que quem quer, consegue de qualquer jeito. É o presente da colheita de um pretérito perfeito. O poder aquisitivo se tornou adjetivo. O dinheiro requisito para um ensino finito. Educação zero, fome mil. Bota mais um S no esquecimento do Brasil. Locução verbal foi a verba que sumiu. Isso resolve a equação do revólver e do fuzil. Que país gentil que não dividiu a terra! Agora nossa roça rural está em guerra. O legislador, que fez o princípio da isonomia, deve ter matado a aula de geografia e a de matemática porque, na prática da fração, a maior parte do bolo foi parar em corrupção. Em tempo de eleição, o político não estuda. Diz que vai mudar e não muda. Deixa pra recuperar no final do mandato, constrói hospital, reforma orfanato, descobre um fato, desova no mato. O nosso país ficou reprovado.

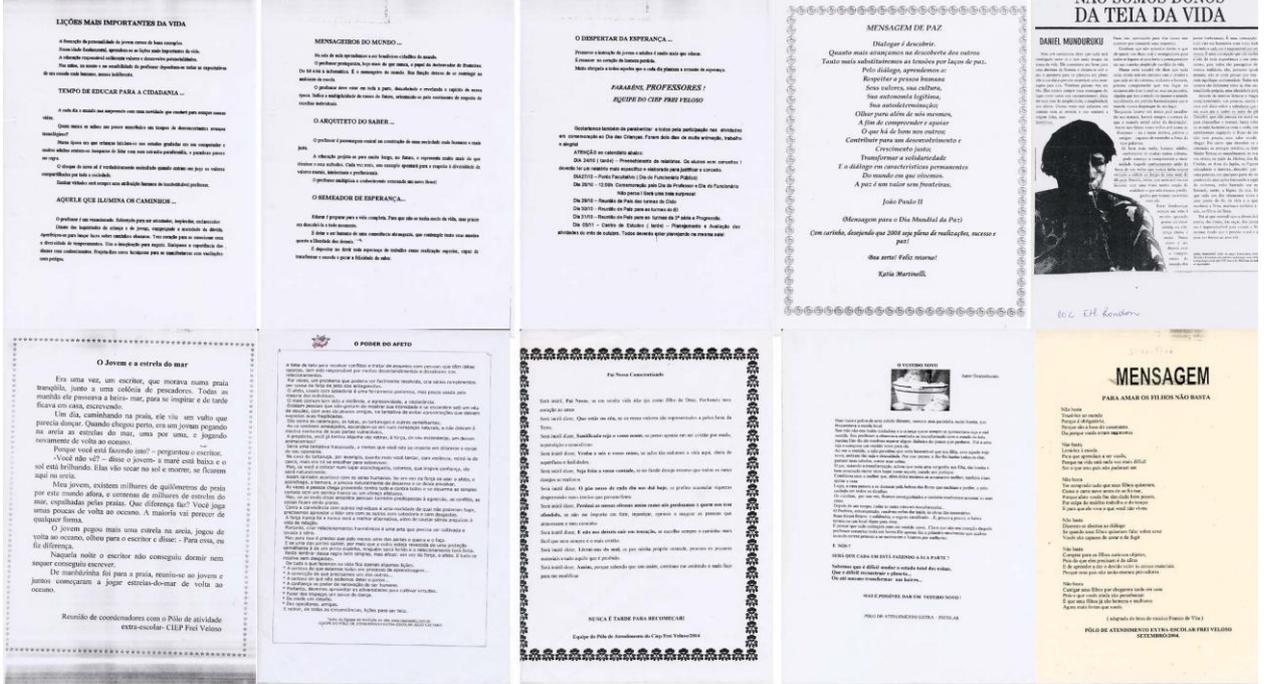
(Rap Ensino Fundamental, Aldo e Valquírio).



Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Esta pesquisa investiga as novas práticas pedagógicas introduzidas a partir dos anos de 1990 no processo de transformação educacional da rede pública de ensino no município do Rio de Janeiro e o impacto das reformas do período sobre o alunado e nas práticas profissionais docentes. Analisa as "mensagens pedagógicas" utilizadas por professores, a partir de 2000, privilegiando nelas as concepções de conhecimento. Como fonte de estudo as "mensagens pedagógicas" permitiram verificar o quanto estavam impregnadas das noções do gênero da literatura de auto-ajuda e do empreendedorismo. As informações contidas nestes estilos foram consideradas como conteúdos importantes para a incorporação de profundas modificações no cotidiano escolar e na elaboração de novas representações sobre a escola pública nesta cidade. Este estudo se inscreve na perspectiva das análises que se voltam ao exame das práticas docentes e se baseia na investigação sobre trajetórias escolares e profissionais, mobilidade social, currículo e inovações pedagógicas. Busca contribuir para a ampliação do debate sobre a cultura docente como fonte privilegiada para o entendimento do processo de apropriação do conhecimento escolar.

Palavras-chave: escola pública, práticas pedagógicas, mensagens pedagógicas, auto-ajuda, empreendedorismo, conhecimento escolar, trajetórias profissionais.



## **Abstract**

This research deals with the use of new pedagogical practices in the process of educational transformations which occur, since the years 1990 in the Public Schools System in the city of Rio de Janeiro and the impact of its remodeling onto students and teachers, regarding new pedagogical practices. It analyses “Pedagogical Messages” used by the teachers since the year 2000 highlighting their conceptions of knowledge. As source of study these messages allowed to perceive how they were impregnated of Self Help and Entrepreneurism notions. The information hold by these styles was considered very important in its content to incorporate deep changes in school routine. As well as to register new representations elaborated about the Public School System in Rio. This study is inscribed under the perspective of analysis which is turned towards the exam of pedagogical practices, schooling and professional paths, social mobility, curriculum and pedagogical innovations. It aims to contribute to the widening of debates on Teaching Culture as an important source to comprehend the process of appropriation of knowledge by students.

### **KEY WORDS**

**PUBLIC SCHOOL - PEDAGOGICAL PRACTICES – PEDAGOGICAL MESSAGES –  
SELF HELP - SCHOOL KNOWLWDGE – PROFESSIONAL PATHS**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: SEGUINDO AS TRILHAS DO CONHECIMENTO....</b> .....	12
<b>1. FOLHEANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA: MOBILIDADE SOCIAL, CONHECIMENTO E A REPRODUÇÃO</b> .....	28
1.1 . A crise do conhecimento na escola: entre a reprodução e a transformação.....	28
1.2. Reprodução, capital cultural e mobilidade social: estratégias de uma política educacional e social .....	36
1.2.1. <i>As duas faces da reprodução social: simples e ascendente</i> .....	40
1.3 . Uma geração, duas escolas: ex-alunas da escola tradicional e professoras da “transformação social” .....	45
1.4 . A escola da “transformação”: o professor empreendedor e a auto-ajuda como pedagogização da vida cotidiana e profissional .....	57
<b>2. PROFESSOR CONTEMPORÂNEO: “SEMEANDO” O CULTIVO DA EMOÇÃO</b> .....	70
2.1. Do gerenciamento do conhecimento escolar às lições para uma vida feliz .....	70
2.2. <i>Multiculturalismo: o viés psicológico da Escola Popular de Massa</i> .....	84
2.3. Professor Educador: a vocação como empreendedora de uma profissão.....	94
<b>3. DA ESCOLA POPULAR À ESCOLA DOS POBRES: AUTO-AJUDA E PAZ SOCIAL</b> .....	109
3.1. Da cronologia escolar à subjetividade do tempo: os Ciclos de Formação na cidade do Rio de Janeiro .....	109
3.2. Temporalidade escolar e temporalidade <i>civil</i> : os professores em conflito.....	126
3.3. A crise da identidade docente: a precarização simbólica na <i>escola dos pobres</i> ...	142
<b>CAPÍTULO 4. DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM À AUTO-AJUDA: A DESSACRALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE</b> .....	156
4.1. Competência emocional: a arte de cultivar as relações como aprendizagem escolar .....	156
4.2. Da qualificação à quantificação: a dessacralização do professor.....	175
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SABER OU SER FELIZ: A MUDANÇA DE ENFOQUE NO CONHECIMENTO E O IMPACTO NO CONHECIMENTO E NAS PRÁTICASDOCENTE</b> .....	190
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	199
<b>ANEXOS</b> .....	209

## Introdução

### Seguindo as trilhas do conhecimento

*Na verdade, essa Multieducação, o objetivo dela era exatamente esse: manter os alunos na escola [...] porque foi na época em que os governos começaram a receber dinheiro [...] começou-se a discutir avaliação. Eu ia a várias reuniões sobre avaliação. Acho que o Banco Mundial [...] que fornecia dinheiro para educação. Não sei se ainda fornece. E as pessoas diziam: “Nós temos que discutir a avaliação.” [...] Ele [prefeito] mudou a estrutura da escola. Ele fez uma mudança grande em virtude desse dinheiro. Então, tinha que ter mais alunos e mais alunos sendo aprovados. Não podíamos chegar ao final [do ano] e ter aquela quantidade de alunos reprovados. Aquilo não podia! Então, fez-se uma mudança [...] mas não se pensou [...] como em tudo nesse País [...] não se aprofundou o estudo sobre os alunos reprovados [...] Não, de repente tem que mudar os conceitos [...] PS, S, EP [...] tem que ter uma quantidade [...] Você não podia dar uma quantidade grande de EP! [...] Nós mudamos nossa avaliação: diminuíu o peso da prova formal, passamos a avaliar o caderno, atividades em sala de aula. Tudo contava como avaliação.*

Estas são palavras de uma das professoras da rede municipal do Rio de Janeiro. De certa forma, o processo de avaliação docente foi uma preocupação constante, o que está evidente em minha produção acadêmica <sup>1</sup>.

Quando de meu ingresso no doutorado pretendia discutir o surgimento e a imposição de novas concepções para a prática dos professores, bem como a criação de uma “nova” forma de avaliação implantada por órgãos superiores de um sistema público de ensino.

*Este projeto é inspirado em inquietações sobre os motivos pelos quais o surgimento de novas práticas avaliativas acontecem no cotidiano de escolas públicas advindas de reformas no cenário educacional carioca, que intencionaram inibir reprovações e fatores de exclusão social via um novo processo de avaliação discente <sup>2</sup>.*

Contudo nos primeiros contatos com minha orientadora, professora Vanilda Paiva, esta me chamou a atenção para o conteúdo de auto-ajuda encontrado no material que, desde o meado da década de 1990, circulava entre os professores, fato que já havia sido registrado em pesquisas desenvolvidas pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). De acordo com a professora, a presença deste gênero no cotidiano escolar indicava um foco em potencial e era importante investigá-lo como objeto de doutorado.

Tal proposta me deixou perplexa, o que me fez adiar sua aceitação durante algum tempo, principalmente, porque parecia irrelevante tanto para mim quanto para alguns

<sup>1</sup> Tais considerações estão relacionadas com a minha dissertação de mestrado: *Histórias Pedagógicas: a invenção curricular cotidiana no diário profissional*, na qual procurei fazer uma análise sobre o processo de adesão ou recusa dos professores a novas propostas da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Trecho retirado do projeto de ingresso para o doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), janeiro/2005.

professores do Programa em relação a minha opção original. Mas, à medida que fui redefinindo o tema, pude constatar que merecia ser trabalhado.

Novamente vasculhei os documentos oficiais da rede municipal, em especial, aqueles produzidos *para* os professores.

O cotidiano dos profissionais, em especial da escola básica, é marcado por uma circulação de quantidade razoável de materiais impressos. Desde diários de classe, fichas de avaliação, relatórios, atas, bem como recebem orientações pedagógicas. Mas o objeto de minha tese de doutorado tomou o presente rumo ao constatar que os professores recebiam textos retirados de livros de *auto-ajuda* e os mesmos eram reproduzidos para atividades nas reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe. Pude verificar que uma professora recebeu no ano de 2000, aproximadamente, 45 mensagens desse gênero. E essa propagação se repetia em todas as instâncias da rede municipal, isto é, eram oriundas da Secretaria Municipal de Educação, das Coordenadorias de Ensino, dos professores, funcionários de apoio administrativos e foram distribuídas, inclusive, aos pais dos alunos.

As constatações acima apresentadas me levaram a sugerir ao Seminário de Pesquisa um “novo” objeto de estudo para meu Projeto de doutorado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH): a análise e as peculiaridades das vivências de autoconhecimento e o impacto da Literatura de auto-ajuda utilizada por professores nas práticas pedagógicas.

Em outro estudo (Souza, 2003) <sup>3</sup>, já havia mostrado interesse pelas mensagens pedagógicas, em que minha preocupação se centrava na investigação da formulação de identidades femininas e docentes escritas, em forma de mensagens, no âmbito da educação pública. Analisei, embora sucintamente, três datas festivas que, de certa forma, são amplamente divulgadas na mídia e repercutem significativamente no cotidiano das professoras: o Dia Internacional da Mulher, o Dia das Mães e o Dia do Mestre. Esta investigação privilegiou um arquivo docente no caderno de uma coordenadora pedagógica da rede e as manifestações na escrita no cotidiano escolar <sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> SOUZA, Elaine Constant P. “No ritmo das festas: mensagens nos cadernos de registros da coordenação pedagógica”. *II Seminário Internacional: as redes de conhecimentos e a tecnologia*. Rio de Janeiro: UERJ, CD-ROM, 2003.

<sup>4</sup> Nesse caderno, foram colados textos recolhidos durante os anos de 2000 e 2001. Ao folheá-lo, percebem-se os diferentes tipos de textos impressos: ofícios da Secretaria de Educação ou da Coordenadoria de Ensino, projetos educativos, textos oficiais distribuídos nos cursos de aperfeiçoamento profissional – as chamadas “capacitações” –, convites para reuniões, recortes de jornais (sobre Educação). Entrevistas com os pais, músicas utilizadas nas solenidades da escola, modelos de relatórios de avaliação de congressos e eventos, sugestões para a prática docente, termos de visitas de representantes da coordenadoria, encaminhamentos a atendimento especializado, modelos de preenchimento de documentos oficiais e uma grande quantidade de mensagens, ou seja, de textos com propostas de reflexões na/da vida pessoal ou profissional. Esses textos foram discutidos em reuniões pedagógicas, cursos de atualização profissional, reuniões com pais e em eventos comemorativos. A origem dos mesmos é bastante variada, pois procedem de: direção da unidade escolar, projetos da Secretaria Municipal de Educação, outras escolas, igreja Católica ou Luterana, professoras da escola e Ministério da

Nesta pesquisa foi possível perceber que o calendário, suas datas e celebrações representavam uma forma reguladora da vida das pessoas, mas não impedia que um conhecimento pessoal e profissional, permeado pela subjetividade, fosse criado. No entanto, não entendia o conteúdo deste material como algo relevante de que mudança que iria se desencadear no cotidiano da escola.

É importante ressaltar que as mensagens pedagógicas sempre se mantiveram presentes no dia-a-dia dos professores e marcaram diferentes fases da história da escola pública brasileira. De forma manuscrita ou mimeografada, cumpriam o papel de enaltecer os atores sociais presentes na escola, assim como homenagear personalidades importantes da História, independente da classe social que pertenciam <sup>5</sup>. Verifica-se também, a criação de formas de pensamentos que disputaram um espaço de conquista de idéias diante de uma realidade que apresentava maior espaço de liberdade, bem como foram exequíveis nas discussões que repercutiam em uma determinada época histórica ou cultural.

*O analfabeto pior é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, não participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem de decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais <sup>6</sup>. (O Analfabeto Político – Bertold Brecht)*

Atualmente, reproduzida por meio de computador, elas se tornaram “conselheiras” para os desafios da prática pedagógica e ressaltam as diferentes formas de mostrar sentimentos e emoções. Objetivam gerar nos professores a capacidade de enfrentar positivamente as dificuldades pessoais e, principalmente, desafios profissionais, como por exemplo, um choque negativo e a adversidade.

*Para ser formada uma tela de arame, firme e resistente, os fios dão-se as mãos; entrelaçam-se para não romper a teia. É no apertar com força o punho do companheiro, que conseguem fazer uma cerca. Em nossas vidas, há buracos e vazios também. Mas vamos dar as mãos, apertar bem, formando uma bela corrente. Os buracos não vão impedir que os fios entrelaçados permaneçam juntos. Eles permanecerão lá para comprovar a firmeza e a*

---

Educação. No mesmo caderno é possível verificar a presença também de textos manuscritos: planejamentos de reuniões pedagógicas, referências em forma de cabeçalho, xerox de atas de reuniões docentes e anotações diversas, tais como telefones, poesias de alunos (as), nomes de pessoas colaboradoras no envio de um texto, endereços para possíveis excursões, rascunhos de documentos ou anotações provenientes de professoras ou amigas.

<sup>5</sup> Estas mensagens eram utilizadas para comemorar feitos, recordar momentos ou datas importantes.

<sup>6</sup> Este texto faz parte do acervo pessoal do pai de uma das professoras entrevistadas. O professor entregou à filha algumas mensagens que utilizou quando dirigiu uma escola pública da Zona Oeste na cidade do Rio de Janeiro, durante os anos de 1970 e 1980.

*resistência de cada um, formando uma corrente capaz de resistir aos momentos bons e ruins de nossas vidas*<sup>7</sup>.

Mignot e Cunha (2003) chamam a atenção para a importância dos arquivos pessoais, os papéis guardados e esquecidos em armários dos professores, serem utilizados como fontes de investigação, pois conservam registros do cotidiano escolar<sup>8</sup>. De acordo com as autoras, estes materiais, podem ser considerados documentos que evidenciam que os docentes “são produtores de textos que projetam sonhos, expressam dificuldades, eternizam práticas, inscrevem o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula (p.9).

Neste sentido, as “mensagens pedagógicas” e os livros de auto-ajuda tornavam-se importantes para esta pesquisa, pois o aumento de sua presença ocorria no período em que a implantação de novos pressupostos pedagógicos foi associada à *Multieducação*.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vislumbrava a necessidade de buscar novas experiências para o trabalho docente bem como uma nova proposta para o currículo a ser adotado. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência, era a incorporação do Ciclo de Formação como alternativa curricular.

Esta transformação suscitou algumas indagações nesta pesquisa: o uso de mensagens era um componente importante no estudo da formação docente? Qual a importância sobre elas para o entendimento da realidade escolar e a implantação de novas políticas oficiais na Educação, a partir do ano de 2000?

Observando a utilização da literatura da auto-ajuda nestas mensagens, outros questionamentos continuavam a instigar minha curiosidade: Por que este gênero ganhou grande circulação na área educacional? O que leva um professor a “indicar” a leitura a um colega? Quais são as apropriações na prática pedagógica?

Algumas dessas questões emergiram da leitura de alguns autores que produzem textos de auto-ajuda. Nenhum outro gênero literário sofre tanto descrédito. Os livros são chamados de pobres, superficiais e alienadores. Mas a demanda não pára de crescer<sup>9</sup>. O que diz sobre a sociedade em que vivemos?

---

<sup>7</sup> Esta mensagem intitulada “Uma Bela Corrente” faz parte de um arquivo pessoal das professoras entrevistadas nesta tese. Este texto foi utilizado como recurso de reflexão em um Conselho de Classe de uma escola pública na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2007.

<sup>8</sup> As autoras estudam as diferentes formas de manifestações escritas de professores, tais como: cartas, autobiografias, memoriais, diários de classe, fichas de avaliação, cadernos de atividades, relatórios pedagógicos.

<sup>9</sup> O meado do século XX viveu um grande fenômeno: o aumento crescente do gênero de auto-ajuda. Seu epicentro aconteceu nos Estados Unidos, país que investiu não somente em livros, mas em cursos, palestras, publicações e recursos. Foram direcionados cerca 8,6 bilhões de dólares entre 2000 e 2004. Estima-se que esse total tenha chegado a US\$12 bilhões em 2008. Os dados sobre o desenvolvimento editorial do gênero foram retirados de publicações durante o segundo semestre do

Este gênero vem se desenvolvendo como fenômeno literário desde a metade do século XX. Exemplares podem ser adquiridos em livrarias, supermercados, jornaleiros e, até mesmo, em farmácias. O estilo se expandiu e conquistou um público muito diversificado, estudantes de diversas faixas etárias e segmento de ensino, donas-de-casa, religiosos de diversas crenças, profissionais liberais, psicólogos e empresários.

No que diz respeito aos professores, estes livros foram adquiridos em bancas de editoras convidadas para seminários promovidos pelas instâncias educacionais, em cursos de atualização dos professores como os de educação continuada ou comprados em livrarias, com o bônus dado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A procura dos livros de auto-ajuda se destaca por parte de psicólogos, professores e administradores. Estes profissionais fizeram com que a divulgação do gênero se ampliasse nas escolas, nas empresas e nas terapias ditas breves, que objetivam articular o “enriquecimento” de reuniões profissionais ou um alívio imediato a sofrimentos e angústias gerados no trabalho. Cabe lembrar que são poucos os recursos que a rede pública oferece para atender às várias formas de adoecimento psicológico de seus funcionários. A auto-ajuda parece preencher, por vezes com rapidez, para alguns com eficiência, as lacunas deixadas pelos serviços institucionais.

Estes livros pretendem ensinar a maneira pela qual se deve conduzir a vida, relacionar-se com outras pessoas, obter reconhecimento profissional, bem como exercitar sua sexualidade. O ator social imaginado pela literatura da auto-ajuda se caracteriza pela vontade e capacidade de ser desembaraçado, de conceber e concretizar uma iniciativa, um projeto, definir objetivos e metas, identificar e mobilizar aliados e recursos, gerir e avaliar processos e resultados <sup>10</sup>.

O termo *auto-ajuda* foi criado e assim denominado com a obra *Self-Help* (1859), do escocês Samuel Smiles, cuja finalidade era “ensinar à classe operária como chegar ao paraíso do sucesso individual”, demonstrando que o homem é o agente ativo de seu próprio bem-estar e de seu êxito no mundo. Dessa época em diante, o incessante desenvolvimento tecnológico e as constantes mudanças nas relações sociais têm tornado o mundo contemporâneo mais

---

ano de 2005, principalmente, em revistas. No Brasil, segundo a Câmara Brasileira de Letras, a maior expansão aconteceu na época do chamado “confisco” do ex-presidente Fernando Collor de Mello. Em 1994, 107 títulos venderam 419 exemplares no país, um recorde que foi batido em 2005, pois foram vendidos 2,9 milhões de exemplares com 510 diferentes obras de auto-ajuda. É importante ressaltar que a venda dos livros de auto-ajuda cresce 24% em um ano e lança novos autores no mercado nacional. Enquanto o mercado editorial cresceu 35% na última década, o filão de auto-ajuda acumulou impressionantes 700% de aumento. Consultar *Revista Veja*, edição 1930, ano 38, p.144 e 145; *Revista Carta Capital*, ano XII, nº 367, p.12-18; *Revista Veja*, de 20 de julho de 2005, p.116-117; *Revista Super Interessante*, edição 216, agosto de 2005, Editora Abril. p.64-69. O que mostra que o fenômeno é muito mais amplo do que o enfoque na escola, privilegiado nesta tese.

<sup>10</sup> Estas características compreendem uma síntese das orientações presentes nos livros de auto-ajuda.

complexo e, nas últimas décadas, mais caótico – o que pode, de certo modo, justificar a multiplicação e crescente importância do *self-help*.

Mas o que é auto-ajuda? Segundo Francisco Rüdiger (1996),

*A literatura de auto-ajuda é a expressão textual de um conjunto de práticas engendradas pela cultura popular anglo-saxã, que se transplantou para toda parte onde a moderna indústria da cultura revolucionou o modo de vida [...] Em síntese, o fenômeno refere-se ao conjunto textualmente mediado de práticas através das quais as pessoas procuram descobrir, cultivar e empregar seus supostos recursos interiores e transformar sua subjetividade, visando a conseguir uma determinação individual supra ou intra-mundana (p. 11).*

Percebe-se que não é fácil definir o que é auto-ajuda e os limites do que pertence a esse gênero. No entanto, uma constatação foi possível: tal literatura costuma ocupar posição privilegiada nas prateleiras de livrarias ou lojas. São espaços com mais livros e de maior visibilidade, isto é, na entrada das lojas, perto de caixas registradoras ou nas prateleiras próximas a uma maior circulação de leitores. É a lei do mercado editorial, repleta de produtos, como se fosse um supermercado de idéias ou, segundo Zuenir Ventura, “o mercado da angústia”<sup>11</sup>.

É importante ressaltar que esse gênero, nos dias atuais, não é produzido por profissionais leigos, mas por pessoas egressas do meio acadêmico – psicólogos em geral, com fundamentação teórica em psicologia cognitiva, especialistas em psiquiatria ou neurologia, administradores de empresas e religiosos. Em suma, trata-se de especialistas relacionados à Educação, ciência do comportamento e às áreas de saúde e ciências econômicas. Mais recentemente, alguns filósofos aderiram ao gênero escrevendo livros ou dando cursos sobre o que se convencionou chamar de “filosofia clínica”, mais um filão incorporado às práticas terapêuticas de curta duração.

Demo (2005) chama atenção que o elevadíssimo consumo da auto-ajuda não pode ser taxado como uma forma de alienação de uma população, mas é preciso conhecer “o quê” os indivíduos aproveitam da auto-ajuda. Segundo o autor, o gênero obtém sucesso, porque apela para a ingenuidade das pessoas, uma vez que se busca legitimidade pelos argumentos na autoridade de um especialista e não na autoridade do argumento. Cria-se, pois, uma forma de poder “quando na auto-ajuda fica apenas a ajuda, desfazendo a outra metade (‘auto’) ficando os indivíduos à mercê da “ajuda” de comportamentos e projetos de vida alheios. Entretanto, no manuseio destes livros, os leitores “são capazes de filtrar o que é imbecilidade e o que é aprendizagem adequada” (p.59).

<sup>11</sup> Matéria intitulada “Freud Explica. Explica?”, “Caderno Opinião”, *Jornal O Globo*, 13 de maio de 2006.

A concepção de apropriação sobre os textos de auto-ajuda foi fundamental para esta pesquisa, e da mesma forma, compreensão se havia uma relação com as transformações sobre o cotidiano profissional. Os conteúdos das mensagens pareciam desencadear entre os professores preocupações relativas às mudanças profundas no contexto escolar.

Estas mensagens foram “garimpadas”, inicialmente, com as colegas mais próximas. Não demorou muito para que estes textos me chegassem até mesmo de professoras desconhecidas que tinham sido informadas sobre meu estudo por correios ou em mãos. Já no ano de 2007, contabilizava 186 mensagens pedagógicas. Desta forma, parafraseando Mignot e Cunha (2003), eu precisava desvelar qual era a “invenção cotidiana da escola” (p.9) por meio destes papéis.

A partir daí, sob a orientação da professora Vera Lucia Calheiros Mata, fui planejando uma investigação qualitativa por meio da combinação de técnicas etnográficas: a observação participante, a entrevista e as fontes documentais da Secretaria Municipal de Educação. O cotejo desses recursos mostrava-se importante para compreender as práticas de formação realizadas no interior das escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Iniciadas as entrevistas, os relatos docentes começavam a mostrar uma tensão sobre os sentidos dados ao conhecimento escolar, na sua historicidade, na sua relação peculiar e dinâmica com uma exterioridade, que exclui a literalidade, as correspondências diretas e unilaterais. Assim, colocava-se em jogo a complexidade do processo de apropriação sobre os valores e significações que viabilizaram o enfoque da comunicabilidade de idéias e pensamentos que se constituíram como um espaço de criação ou formulação da identidade profissional. Segundo Queiroz (1988), os depoimentos orais fazem com que pesquisadores busquem

*Atingir a coletividade de que seu informante faz parte, e o encara, pois, como mero representante da mesma através do qual se revelam os traços desta. Mesmo que o cientista social registre somente uma história de vida, seu objetivo é captar o grupo, a sociedade de que ela é parte; busca encontrar a coletividade a partir do indivíduo (Idem, p.24).*

As fontes documentais pareciam trazer à tona políticas curriculares adotadas na cidade do Rio de Janeiro, buscando articulá-las com algumas propostas políticas nacionais, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Estas questões poderiam contribuir para a análise dos modos como as transformações propostas para a rede afetaram ou pretendiam afetar o cotidiano de professores e alunos.

Neste sentido, foi importante investigar as temáticas relacionadas a currículos, políticas públicas e inovações pedagógicas. Encontrei alguns estudos que se dedicaram exclusivamente à investigação do processo de criação, implantação e avaliação, assim como ao exame da repercussão entre os professores, concepções teóricas e contradições da proposta *Multieducação*, a proposta oficial da rede municipal carioca.

Entretanto, à proporção que relia inúmeras vezes este material, vivenciei uma acentuada dificuldade para fazer um distanciamento, visto que estava enredada na trama escolar também como professora também do ensino fundamental. Este envolvimento de “estranhar o familiar”, segundo Velho (2003), mostrava-me que ao estudar amigos e conhecidos exigia “desnaturalizar noções, impressões, categorias, classificações que constituíam minha visão de mundo” (p.15), porque

*Dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’ (Velho, p.127, 1997).*

O multipertencimento em que vivia indicava que precisava compreender que “não há fórmulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação” (op.cit., 2003, p.18) para evitar um esquema empobrecido de pesquisa, pois “cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias do repertório de mapas possíveis” (idem).

Nessas múltiplas tentativas de estranhar aquilo que era familiar, fiz inúmeros quadros contendo temas, conteúdos, procedências, datas e observações relevantes.

Iniciei procurando o que havia de significativo nas mensagens pedagógicas: o título, a origem e os tipos de sensibilização pretendidos com seu uso. Em 2008, minha primeira “trilha” já contava com mais de 500 mensagens, das quais foram utilizadas 380 em virtude da ênfase que a auto-ajuda ganhava como a “literatura da possibilidade”, ou seja, a crença de que “o poder do pensamento pode modificar o mundo”<sup>12</sup>. Após algumas leituras, recorro a sensação de surpresa e perplexidade ao perceber que estes textos não estavam apenas transmitindo a alguém uma informação sobre a visão pessoal de um escritor ou personagem histórico relatados em sua obra, mas apontavam para um ensinamento transmitido aos professores, já que buscavam dar conta de uma sala de aula e dos desafios oriundos dela e da docência.

---

<sup>12</sup> A listagem com os títulos e conteúdos das mensagens encontra-se nos Anexos desta tese.

Logo depois, a “reinvenção” da escola, nas mensagens pedagógicas, exigiu a ampliação do número programado de entrevistas com professores desta rede. Inicialmente, os depoimentos docentes aconteceram com dez professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista o Ciclo de Formação e sua ampliação para alunos maiores, outros profissionais também foram ouvidos.

Foram realizadas dezessete entrevistas com professoras de diferentes turmas, sendo onze do 1º e 2º Ciclo de Formação <sup>13</sup>, quatro do 3º Ciclo <sup>14</sup> e duas professoras do Ensino Especial <sup>15</sup>. Desde 2000, os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental no Rio de Janeiro, na medida em que compreende a aprendizagem como um direito à cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde cada criança e adolescente são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). A nova base temporal tem o traço mais acentuado na noção de Ciclos de Formação <sup>16</sup>, que, por sua vez, estão definidos fundamentalmente pelo grupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo sejam modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam as necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares.

Convém esclarecer que durante este estudo foi necessário procurar informações sobre “como” a Secretaria Municipal de Educação se utilizava de medidas preventivas para que os professores suportassem mudanças no cotidiano escolar, por meio de uma proposta de melhoramento do “eu”, como por exemplo, uma “preparação para a vida” e uma possível correlação com o uso da auto-ajuda.

O contato com as professoras acabaram por me levar a outros ambientes nos quais circulavam e realizasse entrevistas com outros profissionais: uma gerente de uma livraria, que recebeu bônus dos entrevistados <sup>17</sup>; uma fonoaudióloga de um Posto de Saúde de Bangu (PAM), que atende ao professorado com problemas decorrentes da prática docente e de situações de estresse, e um consultor da Secretaria Municipal de Educação participante de projetos sobre o empreendedorismo na Zona Oeste. Estes três profissionais foram importantes para compreender a literatura preferida dos docentes, bem como possíveis causas de

---

<sup>13</sup> É importante esclarecer que as professoras trabalham com a dupla jornada. Isto significa que em um turno trabalham com as classes iniciais (de 6 a 8 anos) e no outro podem estar com as intermediárias (de 9 a 11 anos).

<sup>14</sup> Estas classes compreendem alunos com mais de 12 anos.

<sup>15</sup> São classes com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

<sup>16</sup> Encontra-se, contudo, outra abordagem para a concepção de ciclos. Igualmente sustentadas as limitações do processo seriado, aponta para o que seriam os ciclos de aprendizagem, cujo ponto de articulação para uma nova configuração da escolarização estaria na aprendizagem que se deseja desenvolver com os alunos, bem como numa revisão profunda das finalidades da escola e, ao mesmo tempo, o repensar da forma de se trabalhar, no interior da escola, com o conhecimento.

<sup>17</sup> A Secretaria Municipal de Educação dá bônus para que os professores adquiram livros e que segundo a gerente, que controla a circulação dos mesmos, a literatura de auto-ajuda foi a mais adquirida através dos mesmos.

adoecimento da voz, ou psíquico, e o interesse da prefeitura com a criação de um novo paradigma educacional.

O princípio fundamental no interesse pelas “falas” estava no reconhecimento de uma possível “teorizarização” das práticas pedagógicas docentes. No exercício da prática profissional, a professora se depara com problemas para os quais não tem resposta imediata, sendo forçado a buscar soluções, procurar alternativas e construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produz outros conhecimentos. Assim, as falas podiam mostrar-se como discursos reveladores dos modos de funcionamento que produzem o interesse ou rejeição da auto-ajuda na formação docente, bem como podem sugerir sobre as práticas pedagógicas que se criam, repetem ou se renovam, e que desafiam a pensar em alternativas para que outros modos de funcionamento se instituem na escola.

É importante assinalar que do ponto de vista metodológico, as entrevistas foram abertas fazendo uso, eventualmente, de perguntas semi-estruturadas como um dispositivo relevante para entender as articulações sobre os modos em cada professora se mostra singular, bem como incorpora a si e dialoga com as experiências que tem oportunidade de vivenciar, formando-se como *agente social*, membro de uma sociedade, mas também como individual e singular. Convém ressaltar que algumas questões prévias puderam encaminhar-se ou modificar-se em função das respostas dadas pelos professores. Procurei buscar as idéias, os questionamentos e os conhecimentos, que foram me proporcionando a sensação, ao longo da pesquisa, de que havia “ali” mais do que estava sendo perguntado e algo mais do que estava sendo respondido, algo que latejava e que exigia uma leitura de seus sinais.

Para iniciar, realizei entrevistas individuais. Mas tendo um contato maior com certas inquietações sobre o objeto e a necessidade de obter informações de caráter qualitativo com profundidade, optei por trabalhar também com a técnica de Pesquisa Grupo Focal. Com este método pude reunir, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público alvo de minha investigação, tendo como principal característica o trabalho reflexivo expresso na “fala” dos participantes. Conforma Neto et. al (2001, p.10), com esta técnica os informantes apresentam, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema <sup>18</sup>. Cabe ressaltar que a principal meta, segundo os autores, é a coleta de informações geradas através de debate, não possuindo como regra a singularidade ou a convergência das opiniões.

---

<sup>18</sup> In: NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei; MARINS, Rogério Santos. *Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001.

A busca de evidências por meio de grupos focais configurou um momento da pesquisa mais exploratório, sucedido por outro de coleta de dados nos documentos oficiais da Secretaria de Educação, de forma a propiciar recursos analíticos características da pesquisa qualitativa.

Para estabelecimento das comparações necessárias, diversos foram os contextos sociais cujos participantes foram ouvidos, pois nenhuma professora aceitou realizar a participação nos ambientes escolares<sup>19</sup>. Foi possível perceber que “falar” fora do local proporcionava mais liberdade para se expressarem. As entrevistas aconteceram nas moradias, em faculdades próximas de suas escolas ou em minha residência. E, geralmente, ao término do encontro, cada professor trazia o nome de um colega que sinalizava o interesse de participar desta pesquisa. Ou seja, funcionou a estratégia da “bola de neve” na formação das redes de relações dos entrevistados.

Ao trazer à cena, fatos, acontecimentos de foro íntimo e profissional de várias professoras, apresentando as avaliações das políticas educacionais da cidade do Rio de Janeiro, pareceu-me importante ponderar sobre a possibilidade de anonimato dos nomes das professoras. Considero fundamental este silêncio da identificação do local e das pessoas envolvidas numa trama educativa, pois acredito que um depoimento pode converter-se num espaço de troca, de intercâmbio. Ao longo da pesquisa, percebo que fui travando uma conversação comigo mesma e com as professoras entrevistadas. Assim, é importante atentar para o poder atribuído à pessoa do investigador, que lhe confere um estatuto, o que ressalta a importância dos dilemas éticos ao tornar pública a autoria de idéias e conceitos.

Neste sentido, temo que a exposição sobre as informações dos nomes das entrevistadas, pode afetar profundamente o contexto pragmático dos seus depoimentos, sobretudo o fato de que, uma forma de avaliação, pode decorrer algum tipo de consequência – positiva ou negativa – para as personagens, bem como a suspeita de críticas, ou uma possível vigilância, de suas práticas pedagógicas.

Entretanto, ressalto os nomes das professoras Janaína da Paixão Fonseca e Marluce Nunes Coelho como entrevistadas “interlocutoras”. Quando eu finalizava cada tópico desta pesquisa, estas docentes realizavam uma leitura individual, e às vezes coletiva, para confronto das representações dos universos que foram investigados, podendo discordar ou acrescentar mais informações à pesquisadora.

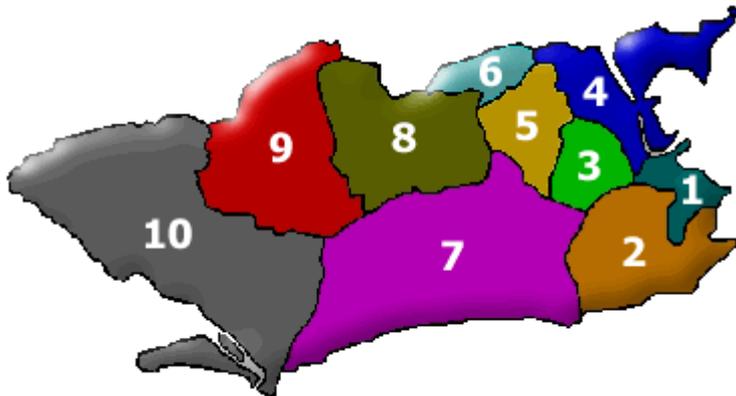
---

<sup>19</sup> Estas entrevistas foram gravadas, com duração média de hora e meia a duas horas.

Convém ressaltar que após o término de cada entrevista ou sessão de leituras com as professoras “interlocutoras”, ao chegar à minha casa, sentava-me à mesa e anotava tudo o que havia acontecido de significativo em um diário de campo: a forma de contato com as professoras, as expressões mais marcantes, como, por exemplo, gestos, olhares, choros, risadas e comentários sobre os gostos pessoais, leituras, debates na escola e desafios profissionais.

De acordo com Oliveira (2000), os atos de olhar e ouvir constitui uma percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, mas o escrever passa a ser quase indissociável parte do pensamento em uma investigação. Tentando mais uma vez penetrar na realidade escolar, este diário ganhava inteligibilidade para rememorar palavras, gestos, fatos ou informações que se mostravam importantes durante as entrevistas.

Este registro mostrou que o grupo entrevistado trabalhava em diferentes locais da cidade do Rio de Janeiro, pois se encontram em diferentes Coordenadorias Regionais de Ensino <sup>20</sup>. Esta pesquisa conta com uma professora de cada Coordenadoria, tendo a 8ª, um quantitativo maior, são oito profissionais. Assumi a suposição de que nesta região se encontra com maior ênfase na literatura da auto-ajuda, bem como no desenvolvimento de projetos educativos que incentivam o “espírito empreendedor”, visto que há interesse dos empresários da região pela melhoria da mão-de-obra na Zona Oeste desta cidade.



Coordenadorias Regionais de Educação na rede pública da cidade do Rio de Janeiro

Esta foi uma revelação fundamental no registro de campo, visto que nas falas dos entrevistados ficava nítida a incorporação de algumas idéias que propõem o

<sup>20</sup> Desde 1993, a Administração Municipal sedimentou um movimento de transformação pedagógico-administrativo e redefiniu a forma de comunicação com as escolas com o objetivo de maior coesão interna dos órgãos que compõem a Secretaria Municipal de Educação. Isto resultou na criação de uma nova estrutura entre o Órgão Central e as unidades escolares. Foram criadas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), integradas ao Projeto de Política para o Rio do prefeito César Maia.

empreendedorismo no exercício da profissão. Percebe-se que nesta rede pública há uma tentativa de que os professores assumam a necessidade de uma participação especial na formação do aluno, como da sociedade, formando jovens empreendedores, capazes de enfrentar os desafios que lhes são colocados.

Assim, o empreendedorismo se constitui em tema que, de algum modo, se entrelaça ao uso da auto-ajuda no cotidiano escolar, uma vez que poderia contribuir para elucidar o “como” as relações de trabalho podem influenciar os modos de subjetivar e quais as suas conseqüências frente às exigências do mundo contemporâneo. É também uma forma de questionar a formação profissional e a prática dos professores frente às políticas oficiais de Educação e suas repercussões na sua formação continuada. Portanto, a perspectiva dessa pesquisa assemelha-se a outros estudos que se voltaram para escutar a voz de professoras que expressam valores e conceitos relacionados ao conhecimento escolar, às práticas pedagógicas, à escola, à vida profissional, sem perder de vista as motivações que levaram à leitura, ou não, do gênero da auto-ajuda.

Outra informação relevante no diário de campo foi em relação à escolaridade dos profissionais, pois quinze docentes declararam possuir o Ensino Superior e duas não finalizaram este curso. Elas abandonaram devido o estudo ser realizado em instituições públicas, mas o horário era incompatível com o da atividade profissional. Os cursos completos apresentados contabilizam seis professoras com Pedagogia, quatro em História sendo que uma destas já possuía também o de Administração de Empresa, uma com Geografia, duas em Psicologia e duas em Letras.

O grupo de entrevistadas era composto de professoras com idades diferenciadas, que variavam de 27 a 55 anos. O tempo de atividade profissional das docentes também é bastante variado, pois compreende: três professoras com menos de dois anos, cinco professoras entre três a seis anos e nove com mais de vinte anos.

Observando o tempo na profissão, foi possível verificar que o impacto maior das reformas educacionais acontecia no grupo com mais de vinte anos de magistério. Diferentemente de outros estudos abordando a auto-ajuda, que priorizam a análise nas transformações sobre o auto-desenvolvimento no mundo contemporâneo ou uma nova humanização no trabalho <sup>21</sup>, esta pesquisa explorou os aspectos que atuam junto às perdas profissionais vivenciadas pelos professores, principalmente, a legitimidade da autoridade sobre o conhecimento escolar.

---

<sup>21</sup> Estas pesquisas serão apresentadas no decorrer da tese.

Tal opção nesta tese fundamenta-se, certamente, nos estudos que têm sido realizados sobre a formação profissional docente e, particularmente, na perspectiva histórica que tem se voltado para os “*percursos formativos*” nas novas regras do mercado de trabalho (Paiva.et.al, 2000, p.113) pois:

*Face à previsão de que dentro de alguns anos apenas uma pequena parcela da força de trabalho será necessária para assegurar a totalidade da produção, com conseqüente desemprego e rotatividades dos que trabalham não apenas entre diferentes empregos mas entre emprego e não-emprego, cada indivíduo se verá instado tanto a atualizar-se periodicamente, quanto a percorrer uma história profissional e de trabalho fragmentária, que supõe diversas mudanças na profissão no percurso ao longo da vida.*

Assumir tal perspectiva implicou também examinar os materiais de leitura dos professores e trazer à tona as transformações que vêm ocorrendo de forma intensa no âmbito de trabalho, em especial, do magistério da escola básica. Como propõe Offe (1990), quando analisa as diferentes formas de empregabilidade, as habilidades para o trabalho necessitam de uma constante atualização ao longo das carreiras. Esta nova abordagem veio enfatizar a importância de “terra de ninguém” na atividade profissional, onde se inclui o trabalho ilícito, o informal, o autônomo, terreno propício para fertilizar o recurso à auto-ajuda.

A partir das mudanças ocorridas no capitalismo nas últimas décadas do século XX, supõe-se que um novo modelo de trabalhador se faz necessário para atender às novas demandas do capital. Neste sentido, um conjunto de noções tem sido divulgado como balizadoras da formação, dentre outros, dos professores: empreendedorismo e auto-conhecimento. A escola enquanto espaço de formação tem sido invadida por estas novas noções de empregabilidade, a partir de propostas pedagógicas, currículos e projetos educacionais.

Neste sentido, no trabalho empírico se deu uma análise comparativa entre os depoimentos dos docentes e as mensagens pedagógicas. Assim sendo, durante a investigação fui buscando documentos oficiais na tentativa de continuar a rastrear os mecanismos de transformação pelos quais os conhecimentos escolares passavam com o auxílio da auto-ajuda. Verifiquei que a proposta da Secretaria Municipal de Educação vislumbrava que os professores experimentassem novas práticas pedagógicas que contribuíssem para questionar a lógica dominante na escola. Entretanto, uma crise radical se instalava sobre os conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

O objetivo desta tese é analisar o uso da literatura da auto-ajuda e do empreendedorismo como recursos facilitadores do processo de transformação educacional,

ocorrida no município do Rio de Janeiro. Levando-se em conta a concepção de conhecimento escolar e o impacto desta reforma sobre o alunado e nas práticas pedagógicas presentes na cultura escolar.

Para dar conta do objetivo desta pesquisa, este estudo foi desenvolvido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, procuro trazer à tona os debates sobre os modelos da escola tradicional e passagem à escola democrática. Trata-se de uma análise sobre os contornos da escola “reprodutivista”, considerada pelos professores como um espaço de conquistas escolares, para outra ainda desconhecida, pois com a difusão de novas teorias de transformação da sociedade, a escola é orientada supostamente a adaptar os conhecimentos escolares ao mercado e a vida social dos alunos. A auto-ajuda e o empreendedorismo surgem como possibilidade de reflexão sobre o cotidiano escolar aos professores. Estes profissionais são orientados a trabalhar com o senso comum e esta alteração suscitou questionamentos sobre a mobilidade social via escola.

O segundo capítulo contém as investigações sobre a repercussão das transformações sociais, culturais e econômicas no mundo ocidental sobre o cotidiano escolar. Uma “educação emocional” é proposta para a rede pública como forma de conteúdo a ser ensinado aos professores e alunos. Esta sugestão, com o auxílio da auto-ajuda, favoreceu o declínio da aprendizagem dos conteúdos tradicionais, bem como a desvalorização das trajetórias profissionais docentes. Neste sentido, o empreendedorismo seria a única alternativa para a mobilidade social.

No terceiro capítulo, procuro analisar a proposta de Ciclo de Formação e a incorporação da flexibilização do tempo escolar no currículo. Assim, um tempo subjetivado se impôs como uma característica no cotidiano dos professores cariocas, exigindo nova disposição de trabalho. Esta transformação indicou que as mensagens pedagógicas significavam um recurso para aprender “a arte de ser feliz no trabalho” e convidava a mais mudanças sobre os conteúdos escolares. As professoras mostraram que se criava um cenário de precarização para além das condições de trabalho ou salariais, incidindo também sobre o conhecimento escolar e na identidade docente.

No quarto capítulo, apresento as transformações decorrentes sobre o conceito de “aprendizagem escolar” trazidas pela “inteligência emocional” como um novo paradigma cultural da contemporaneidade. Assim, os alunos deverão aprender a controlar as emoções por meio da escola. Neste sentido, a auto-ajuda e o empreendedorismo se evidenciam como alternativas para “aconselhar” professores e alunos para uma modificação positiva de

pensamento e ações. Este processo acaba forçando o professor a renunciar sua autoridade pedagógica gerando sua dessacralização como “especialista do saber” na história da escola.

Por fim, retomo as questões apontadas ao longo deste estudo, chamando a atenção para os processos pelos quais tais propostas educacionais se configuram na transformação da escola popular em “escola para pobres” e procuro analisar o “robustecimento” da escola como instituição de proteção social, como por exemplo, o prolongamento da família na escola e não mais como o “templo do saber”.

## CAPÍTULO 1

### **Folheando a história da Escola: mobilidade social, conhecimento e a reprodução**

#### **1.2 – A crise do conhecimento na escola: entre a reprodução e a transformação**

A escola que observa-se na atualidade tem suscitado preocupações sobre suas formas de produção, apreensão e sistematização dos conhecimentos e sua importância no que concerne à inserção e à mobilidade social. Práticas consideradas mais modernas e mais eficientes têm pretendido modificar o entendimento e os usos do conhecimento escolar, principalmente, em contextos institucionais marcados por intenções pedagógicas consagradas no passado que parecem impedir outras inovações no campo ou ameaçariam a autonomia para “deliberar sobre a transformação da realidade dos alunos”.

A educação sempre foi um instrumento de reprodução da sociedade qualquer que ela fosse, mesmo quando permitiam métodos mais democráticos e abertos cujos defensores tinham como objetivo a transformação das relações sociais. Afinal, a sociedade se reproduz e também a escola, com todas as suas contradições.

Entre as décadas de 1960 e 1970, muito se questionou sobre a validade do modelo Tradicional. Porém, a partir da década de 1980, as inquietações sobre o conhecimento e as trajetórias escolares se tornaram mais acentuadas, quando a polêmica sobre duas perspectivas diferentes, que até então partilhavam “pacificamente” da história da escola, foi atingida tanto pelas necessidades de mudanças profundas impostas pelas novas tecnologias, como, por exemplo, as curriculares, quanto pelo maior espaço adquirido por perspectivas inspiradas na Antropologia e na concepção de que a democracia na escola passaria não só pelo respeito à cultura popular, mas à “indução” dos conteúdos a partir dos próprios alunos.

Estas perspectivas colaboraram para que a pedagogia se constituísse em dois momentos distintos dominantes na orientação sobre a apropriação do conhecimento na escola: primeiro, cuja base é o “conteúdo” escolar tradicional que, para alguns pesquisadores, segregaria as pessoas, marginalizando parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes. No segundo, a partir da identificação com uma teoria educacional baseada na “experimentação” de conhecimentos próximos dos interesses das crianças e na psicologia infantil, vislumbrar-se-ia uma instituição mais dinâmica que poderia ajudar na transformação das oportunidades escolares e sociais. Estas maneiras de enfocar a escola, na

verdade, dão especial ênfase ao cultural com pouca consideração pelas condições econômicas e sociais nas quais atua e se difunde.

Uma escola “transformadora” tornou-se o modelo ideal na busca por uma instituição mais democrática ao valorizar a experiência cultural discente como conhecimento e negar muitos daqueles considerados como resultante da experiência das “classes dominantes”. Estas versões, aparentemente antagônicas, apesar de apresentarem em sua teoria diferentes funções do conhecimento, em nada impedem que a educação continue a exercer seu papel de grande importância na reprodução da sociedade.

Tais interpretações, ou “orientações”, têm criado, porém, perplexidade sobre “o que” e “como” ensinar na sociedade contemporânea. Muitos educadores anseiam por um processo educacional que abarque a difusão do conhecimento e a modificação da realidade de segmentos mais populares com “respaldo” em teorias científicas e nas teses da *escola democrática*, valorizando os métodos individuais como condição de sucesso escolar.

Para caminhar nesta direção, a escola que se pretende *democrática*, não poderia mais se ater apenas na ampliação das oportunidades de educação, mas assumir as expressões de uma educação também política que vise conteúdos diversos relacionados aos anseios e iniciativas da população através de diferentes formas de luta social, como por exemplo: terra, moradia e trabalho, dando assim uma dimensão social e não somente cultural sobre os conhecimentos escolares.

Para Dubet (2006), a escola nas últimas décadas passa por uma crise que também atinge outras instituições sociais, como por exemplo, a família e a Igreja, pois estaríamos diante de um declínio do processo de institucionalização das sociedades contemporâneas. A “desinstitucionalização”<sup>22</sup> não designa aquilo a que se chama habitualmente de “crise social”, mas uma crise particular na vida social em que as instituições perdem o seu papel de orientação da socialização em consequência de características da modernidade<sup>23</sup>. O “programa institucional” - o acordo latente que ligava a escola à sociedade - se desestabilizou, provocando o sentimento de uma crise de legitimidade da instituição escolar. Um novo “acordo” supõe a proximidade da cultura escolar com as culturas sociais, sendo o indivíduo confrontado com uma grande diversidade de conhecimentos que, a partir de certos

---

<sup>22</sup> O autor em outro texto se refere a crise com esta palavra para designar as mudanças no modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In QUINTEIRO, Jucirema (org.). *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*. Revista Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro: IEC, ano III, nº 3, 1998.

<sup>23</sup> No “programa institucional” (op.cit., p.21) das sociedades modernas combinava-se a socialização dos indivíduos e a formação de um sujeito em torno de valores universais, bem como se articulava a integração social dos indivíduos e a integração sistêmica da sociedade.

antagonismos, é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência com uma integração subjetiva do mundo escolar.

Para o autor (op.cit.), esta transformação no mecanismo de formação humana cria um sentimento de uma crise indefinida colocando os pesquisadores um grande desafio para compreendê-las, levando-os a estudarem as experiências do “real”. Mais ainda porque tais investigações podem trazer elementos capazes de contribuir para as profundas mudanças na qualidade de vida da grande maioria da humanidade, nos planos econômico, social, político e cultural, à medida que as características de personalidade adquiriram o papel principal na trama cotidiana. É ela que criará o papel dos atores e das instituições. Para dizer de outro modo, se o papel dava origem a um personagem, quer dizer, à fusão dos códigos culturais e da personalidade, hoje a realidade gerou um novo tipo de fusão na qual as características de personalidade podem ser dominantes.

Assim, as instituições deixaram de ser redutíveis a uma única lógica e a concepção do indivíduo perdeu, pouco a pouco, algo da sua credibilidade diante do individualismo narcisista presente no paradigma do ator moderno. Para essa última concepção o ator social passa por uma intensa e múltipla socialização na qual a escola é apenas um elemento a mais.

Paiva (1992) chama a atenção para o fato de que as características da modernidade exigiram formas de ação que gerassem maior legitimidade das elites políticas comprometidas com os problemas institucionais, políticos e sociais que seguiram o curso das transformações iniciadas principalmente pelos processos de urbanização e industrialização. Significa assim que a escola tradicional, uma das herdeiras legítimas do “programa institucional”, mostrou toda a sua importância para os segmentos populares, pois, além de estarem ligadas diretamente à institucionalização, tinha no conhecimento escolar a garantia de uma luta contra as desigualdades sociais em sociedades com grande mobilidade. A instituição era tida como espaço social que assegurava o domínio sobre o conhecimento escolar e favorecia a muitos, num período de crescimento econômico, uma mobilidade social ascendente.

A concepção de reprodução alicerçada sobre o conhecimento escolar se desenvolveu a partir do capitalismo industrial quando a educação formal passou a ser vista como um meio de mobilidade social por grande parte da população. O que se objetivava com a escolarização era um desejo de melhoria das condições de existência e de plena inclusão social via o conhecimento considerado “legítimo”, transmitido de forma organizada e sistemática, capaz de gerar acesso a emprego e carreira profissional.

Esta expectativa ainda é depositada na educação atual, visto que ainda se considera importante a difusão do conhecimento escolar como instrumento à mobilidade social, em

especial, quando as conquistas de oportunidades escolares estão em associação com processos mais amplos de mudança econômica, cultural e política. Entretanto, a crise institucional que perpassa a escola *democrática* coloca em debate o principal objetivo de sua existência: a difusão de saberes e a transformação do pensamento. A marca desta crise parece ser a indefinição sobre “o que ensinar” a partir de lógicas políticas.

Este é um dilema para a escola democrática, pois o conhecimento tradicionalmente transmitido pela escola ao ser confrontado com a concepção de uma educação política sofre uma “desclassificação” a favor da apropriação da cultura popular e em sua transformação em conhecimento na prática educativa visando mudanças políticas na sociedade. Mas ainda pode-se indagar: como estas “inovações” podem intervir sobre a percepção do saber na realidade escolar?

É importante definir o que se entende por conhecimento escolar e quais são os processos que a escola exerce na sua distribuição. Neste trabalho parece muito oportuna a definição de conhecimento utilizada por Burker (2003) na qual ele utiliza a expressão “informação para referir-se ao que é relativamente ‘cru’, específico e prático, e ‘conhecimento’ para denotar o que foi ‘cozido’, processado ou sistematizado pelo pensamento.” (p. 19) <sup>24</sup>. O conhecimento escolar é, portanto, um conhecimento “cozido” fundamentado na motivação, seleção, aquisição e aplicação de um saber decorrente da necessidade de reestruturação do pensamento. Assim, a escola não é mais considerada apenas uma instituição de transmissão do conhecimento, mas de “construção” e “produção” de saberes “crus” <sup>25</sup>.

Essa transformação pedagógica resultou, em certa medida, das críticas dos anos 1980 ao poder das instituições escolares para definir os padrões de socialização e os conhecimentos considerados legítimos por um determinado grupo social que detinha o controle do sistema escolar e que passou a ser visto como segmento que assegurava parte da reprodução social. Convém ressaltar que neste período surgiram vários movimentos sociais que se empenharam em debater a educação formal e não formal, cujo objetivo era a criação de propostas pedagógicas que auxiliassem na “conscientização” das classes populares sobre a valorização de uma cultura local e específica daquele segmento. A educação passou a ser vista como um dos veículos importantes à apropriação das noções políticas por meio da elaboração de novas

---

<sup>24</sup> Numa referência implícita a obra de Claude Levi-Strauss.

<sup>25</sup> A escola continua a ter a responsabilidade de socializar, os padrões é que são outros, ela pode simplesmente confirmar a socialização dos lares ou da rua, quando no passado existiam padrões propriamente escolares (cozidos, passados pelo crivo de classes sociais com melhor posição na sociedade e diz respeito à maneira de falar, de comportar-se à mesa, de dirigir-se aos demais, etc).

formas de sociabilidade escolar. Neste sentido, o conhecimento produzido na escola se tornou uma questão política centrada no caráter público e com uma dimensão considerada mais democrática.

De acordo com Saviani (2007), a preocupação acentuada com o significado social e político da educação na década de 1980 transformaram-na em uma das mais fecundas na história da escola pública brasileira. O cenário da democratização da sociedade foi acompanhado pela emergência de propostas pedagógicas mais centradas em uma luta para a efetivação da “educação popular”. Isto resultou na centralização do conhecimento escolar na categoria “ ‘povo’ em lugar de ‘classe’ ” (op.cit., p. 413), o qual sugeria a implantação de políticas educativas “de esquerda”, porém não classista, e considerada pela pedagogia progressista, mais democratizante em relação ao ensino à escola pública.

Saviani (op.cit.) foi buscar por uma escola pública sensível aos anseios de uma população voltada às necessidades da classe trabalhadora que suscitou o “caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves docentes, que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescente ao longo da década de 1980” (op.cit., p. 42).

O movimento organizativo-sindical foi uma das iniciativas dos professores, demandando medidas no âmbito da política educacional, na qual a principal preocupação era a elaboração de propostas educacionais voltadas à educação popular. A contestação à reprodução social através da educação proporcionou uma significativa ampliação de produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por diversas revistas de educação e por grande quantidade de livros. Esta tendência favoreceu que as principais editoras criassem coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na temática sobre a democratização escolar.

Ainda durante a década de 1980, a crise no modelo tradicional ficou mais acentuada à medida que a orientação econômica-social-política se modificava como consequência da revolução tecnológica da informação ligada à tendência de generalização do uso da microinformática e de novas formas de comunicação. Estes novos rumos da sociedade contemporânea não poderiam deixar de propor mudanças organizacionais e gerenciais no mundo do trabalho e do conhecimento escolar.

De acordo com Castell (2003), o paradigma informacional caracterizou as três últimas décadas do século XX como uma orientação que exigia capacitar a população para enfrentar as transformações na sociedade, mas também se confrontar com novos padrões de identidade coletiva ou individual correspondentes à reestruturação do modo capitalista de produção. No

início do “capitalismo informacional” (op.cit. p. 55), não se valorizava somente a transmissão de conhecimentos como um critério para a socialização, mas associava-os a uma incorporação de novos critérios de produtividade e poder devido às novas tecnologias surgidas neste período. A transformação estabelecida pela tecnologia propôs um indivíduo globalizado a partir da redefinição fundamental das relações com o trabalho, bem como de mutações nos papéis sociais e nas funções das instituições.

A revolução tecnológica e sua influência no capitalismo se constituíram em elementos fundamentais para a transformação sobre os conhecimentos que seriam importantes na educação, visto que foi aplicado ao campo educacional mudanças na gestão escolar ligadas as novas condições econômicas. Desde o fim dos anos de 1970, a crise econômica provocada pela política de produção e preços do petróleo contribuiu para o triunfo do modelo de mercado, ameaçava políticas nacionais keynesianas com teses liberais que pretendiam reduzir a intervenção do estado pela privatização de empresas públicas, pela redução dos déficits estatais, pela transferência da gestão de certos bens coletivos para o setor privado, como por exemplo, a educação <sup>26</sup>.

As transformações que sucederam ao modelo keynesiano, atingiram estruturas de bem estar - dependendo das condições políticas de cada país -, sendo acompanhadas de uma ideologia antiestadista que se fundamentava na assertiva de que era necessário o desmonte dos sistemas públicos para promover maior eficácia e eficiência nos serviços sociais. Segundo Paiva (1999), tais mudanças, relacionadas à perda de dinamismo do capitalismo e sua dificuldade de gerar o mesmo nível de empregos fez com que os salários caíssem e as condições de trabalho se deteriorassem rapidamente.

Com o declínio do assalariamento e da proteção social estatal, os conhecimentos escolares passaram a ser expressamente vinculados ao local de trabalho reestruturado por meio de transferências das habilidades desenvolvidas na “vida cotidiana” para o currículo escolar. Tratou-se de uma mudança de um foco consagrado pela tradição, para um foco no “mundo real” considerado mais democrático. Assim, surge um novo capítulo na história da escola enquanto instituição social, pois novos conteúdos escolares foram estabelecidos em conexão com a nova cultura de trabalho.

---

<sup>26</sup> O keynesianismo manteve, desde o pós-guerra, a expectativa de que o Estado poderia harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão da economia. Esta metodologia política acabou fornecendo as bases para um compromisso de classe, ao oferecer aos partidos políticos representantes dos trabalhadores uma justificativa para exercer o governo em sociedades capitalistas, abraçando as metas de pleno emprego e da redistribuição de renda a favor do consumo popular. Assim, o Estado provedor de serviços sociais mediava as relações com os conflitos sociais, regulando as atividades do mercado. Tal modelo de sistema de proteção social, segundo Paiva (1992), era organizado pelos Estados que articulavam de maneira profunda uma nova orientação econômica, assim como as relações sociais, consideradas estruturantes desta dinâmica.

No Brasil, a aliança entre educação-trabalho pode ser inicialmente constatada na profissionalização presente no projeto da Lei 5692/71 (Art.5º). A partir desta Lei o conhecimento ganhou duas perspectivas: uma parte de educação geral com matérias obrigatórias previstas pelo núcleo comum e outra de formação especial na qual o aluno poderia optar por aquelas de sua livre escolha. Este segundo tipo de formação tinha o caráter de “habilitação profissional” (Art. 4º § 3º e Art. 5º § 2º) e, considerada no período como uma inovação no campo educacional, difundiu o conceito de profissionalização. O que se desejava “imprimir” nos jovens era que esta estruturação de ensino significava uma conquista, ou seja, a qualificação laboral o tornava apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho ao lado de uma formação que lhe permitia candidatar-se a outros níveis da educação.

A inovação na estruturação do currículo e do conhecimento facilitou certa desvalorização dos diplomas universitários, pois o investimento escolar não podia ser considerado tão produtivo como no passado e nem a certificação assegurava o ingresso ao emprego, embora a crise no Brasil tenha realmente se tornado mais grave a partir de 1980.

Assim, a motivação à escolarização deixou de ser um projeto de vida e abandonou-se a idéia de desenvolver uma disposição positiva nos alunos para que aprendessem conhecimentos importantes à mobilidade social ascendente e realização pessoal. O que se percebe é a valorização da assimilação de conteúdos escolares que se transformasse em possibilidade de integrar os alunos em um processo sócio-político gerido pelo Estado e de acordo com as realidades da crise econômica. De acordo com Dubet (2003), estes fenômenos relativamente independentes, as relações de produção e as relações de reprodução social, encontraram-se atrelados a um movimento crescente de exclusão social, pois os que não eram diplomados, por sua vez, se deparavam com a crise do emprego.

Nas décadas seguintes cresceu a descrença sobre a possível correlação entre o conhecimento e trabalho, o que desencadeou um aprofundamento do sentimento de insatisfação dos jovens face às perspectivas pessimistas de futuro que a escola não parecia ser capaz de resolver. A educação superior também, diante das crescentes dificuldades, favorecia também menos o ingresso em empregos formalizados. Conseguir uma ocupação significava somente a oportunidade de obter um salário e o crescente esforço exigido pela escola já não garantia a inserção no mercado de trabalho. Para Paiva (1999), os jovens se preocupavam mais em acionar conhecimentos adquiridos na socialização inicial ou habilidades relacionadas com as da área da informática, ou correlatas, na busca de oportunidades de inserção laboral do que a concretização de projetos sociais marcados pela vocação.

Para Freitag (1987), a educação para o trabalho não foi completamente aceita como uma determinada forma de socialização pela sociedade brasileira, pois houve certa rejeição das classes média e alta que viam o trabalho manual como algo que pertencia aos segmentos mais pobres e aos filhos de operários. A proposta profissionalizante da reforma dos anos 1970 também desagradou à classe popular, pois para um pai operário, ir para a escola era identificado como libertação do trabalho braçal. Para isto, era preciso manter o filho na escola e vê-lo transformar-se em doutor, para que se elevasse na escala social.

Isto significava à classe popular o desejo de equiparar-se com outros segmentos na conquista de posições mais elevadas que proporcionasse uma mudança de *status* do indivíduo na nova organização social do trabalho. Para tal, contava com a escola e a educação formal para transmitir os conhecimentos que resultassem nesta transição. O que se imprimiu sobre o conhecimento escolar foi a percepção de mobilidade social relacionada ao desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho. Para tanto, não se fazia necessário apenas um maior nível educacional, mas também a competência profissional, a experiência e os contatos pessoais.

A certificação através de diplomas ganhou uma nova interpretação a partir das profundas transformações que ocorreram no mundo do trabalho e na área educacional. A obtenção do título de nível superior deixou de significar apenas uma forma de mobilidade social para muitas pessoas ou grupo e passou a ser valorizado pelo saber que proporcionava e porque possibilitava ao indivíduo, não o ganho produtivo, mas o intelectual. Assim, embora não proporcione mais a mesma mobilidade sócio-econômica, o que se intencionava com o conhecimento é a mobilidade intelectual, visto que esta pode criar a percepção de certo *status social* mais próximo o da classe dominante.

Isto nos remete novamente ao modelo tradicional. Embora criticado pelos ideais da escola democrática, as histórias trazidas por professores, “ex-alunos”, contam sobre as pressões dos pais e a ambição de seus colegas mostrando uma sofisticada compreensão da moldagem social das identidades individuais. Refletir sobre o lugar que este modelo ocupa na sociedade em cenário de tal complexidade é um desafio. Para compreender os contornos do modelo tradicional nas representações docentes é necessário conhecer as concepções mais gerais no contexto histórico, o que será tratado a seguir.

## **1.2 – Reprodução, capital cultural e mobilidade social: estratégias de uma política educacional e social**

Durante a década de 1960, muito se questionou sobre o papel social dos conteúdos escolares e seu monopólio pelos grupos sociais dominantes bem como as pedagogias apoiadas sobre a memorização. As críticas sobre o controle do conhecimento se baseavam na impossibilidade da desvinculação entre cultura local com a aprendizagem. Neste período surgiram livros, ensaios, teorizações que criticavam o pensamento e a estrutura educacional que ainda se pautavam em concepções tradicionais, como por exemplo, nos conhecimentos padronizados e universalistas de cunho clássico e humanista <sup>27</sup> que nem sempre serviam diretamente à preparação da vida profissional.

Nesta ocasião, há não somente uma grande demanda pela instrução popular, como a vitória aliada na II Guerra Mundial que exigia a democratização das sociedades ocidentais, houve uma alteração drástica no funcionamento tradicional do sistema educacional. De acordo com Paiva (1987), os anos seguintes ao fim desta Guerra foram marcados por uma explosão da natalidade e da exigência de educação, ampliando os contingentes escolares. O investimento na escolarização se expandiu ao mesmo tempo em que ocorreu clara melhoria nos níveis de vida e maior acesso a diferentes níveis de formação escolar como condição de elevação da renda e do status social <sup>28</sup>.

Foi um tempo em que as economias nacionais exibiam altas taxas de crescimento e um mercado de trabalho exuberante, com uma situação próxima do pleno emprego. Durante os anos de 1960, a taxa de desemprego médio da Europa Ocidental estacionou em 1,5% e no Japão foi menor ainda (1,3%). Em tal conjuntura, contando ainda com o avanço do socialismo no Leste Europeu, a classe trabalhadora obteve através da luta em muitos países, sobretudo na Europa, ponderáveis conquistas sociais, que associadas ao Plano Marshall – pela reconstrução de uma Europa Ocidental forte contra o avanço do comunismo – deram base ao chamado modelo econômico centrado na demanda e ao Estado de Bem-Estar Social que proporcionaram a geração de riqueza, a ampliação do conceito de cidadania, assim como a oportunidade de mobilidade social e estabilidade da ordem econômica.

Para Paiva (1992), a educação se constituiu como núcleo do Estado do Bem-Estar Social, pois se tornou necessária para engendrar os antídotos ideológicos contra os fatores

---

<sup>27</sup> Convém ressaltar que esta é uma herança da educação universitária que se estabeleceu na Idade Média e no Renascimento.

<sup>28</sup> De acordo com a autora, a educação popular foi impulsionada desde o século XIX a partir de ideais democráticos, socialistas e nacionalistas que trouxeram à baila o tema da expansão do sistema de ensino em todo o mundo.

subjetivos que conduziram ao fascismo e à guerra. Desse modo, o papel da educação referia-se a uma obrigação moral relacionada “como instrumento de formação para a democracia” (p.42). A importância adquirida pela *formação da consciência democrática*, uma preocupação ainda em nossos dias, provocou medidas educacionais relacionadas ao exercício de direitos sociais e políticos a partir de uma orientação keynesiana da economia.

Intensificam-se no mesmo período avaliações da teoria educacional tradicional e dos fins do conhecimento escolar, com conseqüências teóricas e práticas que desencadearam verdadeiras “revoluções” nas experiências educacionais que eclodiram em vários locais do mundo.

Uma das mais importantes contribuições teóricas encontra-se no famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser “A Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”<sup>29</sup>. O autor argumentou que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos, como força de trabalho e os meios de produção, assim como de seus elementos ideológicos. A referência que faz sobre educação neste texto é bastante sumária, mas deixou uma das assertivas que marcou a história da escola: ela é um espaço privilegiado para a produção e disseminação da ideologia capitalista. Isto contribuiu para que a transmissão dos conteúdos escolares estivesse relacionada aos arranjos sociais considerados bons e desejáveis à reprodução econômica e social.

Também os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron desenvolveram uma análise da educação que, embora centrada no conceito de *reprodução* vai muito além das análises de Althusser, ainda que tenham considerado o funcionamento da escola e da cultura através de metáforas econômicas. Nas suas análises, a cultura funciona “como uma economia” na dinâmica da reprodução social e está centrada no processo de *reprodução cultural* e sua internalização em um *capital cultural*.

Supõe-se que este conceito foi emprestado do marxismo, pois a posse do *capital econômico* confere aos que o possuem, poder sobre outros desprovidos. Assim, a noção de capital foi ampliada, pelos autores franceses, quando analisaram as relações de poder privilegiadas de algumas classes sociais sobre o sistema educacional. A instrumentalização dada pela cultura erudita, segundo Bourdieu e Passeron, não pode ser entendida senão em conjunto com outros tipos de capitais que se constituem em relações de poder legitimadas na sociedade, como por exemplo, o *capital social* e o *capital simbólico*. Ambos estão envolvidos com as relações sociais que se compõem como “riquezas” culturais essenciais dos

---

<sup>29</sup> ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.

dominantes, bem como compreendem um conjunto de símbolos e signos que permitem aos agentes sociais se situar no espaço social.

Se o econômico supõe posses e bens materiais, o *capital cultural* gera o *capital simbólico*, com prestígio e honra. Mas a cultura erudita como valor social é justamente a cultura das classes dominantes: gostos, costumes, hábitos, modos de se comportar ou agir, bem como a familiarização com as artes plásticas, as obras literárias ou teatrais e a música. É na escola, onde se cria um *capital cultural* institucionalizado, que Bourdieu (1997) chama de “cultura certificada” que, além dos conhecimentos adquiridos, proporciona títulos, certificados e diplomas. A universalização da escola possibilitou o acesso a uma difusão democrática do conhecimento, e da mesma forma, permitiu que se formassem hierarquias sociais fundadas nas lógicas da distinção social. Estes e aqueles, em conjunto, contribuem para a mobilidade social ou mesmo a conservação social.

A “reprodução” associada à mobilidade social foi amplamente apresentada e discutida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no livro *A Reprodução*. Eles elucidaram, por meio de uma pesquisa empírica, as maneiras como o deslocamento de posições sociais diversas, avaliáveis em termos de superioridade ou inferioridade, indicavam a *mobilidade vertical ascendente* na condição profissional, conforme a direção de mudança na escolarização. Para realizar tal análise, consideraram a confrontação das trajetórias sociais de um agente social com as dos pais na mesma fase do ciclo de vida <sup>30</sup>.

Ao considerar também as trajetórias escolares inter-geracionais como produtos de uma matriz de percepção, os autores mostraram que os condicionamentos sociais são passíveis de plasticidade na medida em que são capazes de proporcionar coerências às ações dos indivíduos quando sob impacto de uma determinada socialização.

Segundo Mello (2003), esta teorização sobre a reprodução foi a mais importante “sistematização rigorosa das críticas acerca da educação no âmbito do pensamento acadêmico, e, portanto uma das que maior impacto causou nesse âmbito e em outros direta ou indiretamente por ele influenciados” (p.16).

Para Cunha (1982), este impacto tornou-se mais intenso quando se relacionou, principalmente, com a elaboração da *teoria da violência simbólica* que mostrou os mecanismos reprodutores no espaço escolar que estabeleceram os fins e as especificidades da ação pedagógica. Como afirma Cunha (op.cit.), Bourdieu e Passeron ao denunciar as relações de força entre grupos ou classes no ambiente escolar, introduziram uma interpretação geral

---

<sup>30</sup> Mobilidade intergeracional da qual falam também os entrevistados neste estudo, sobretudo aqueles que se identificam como ex-alunos da reprodução.

para desvendar as formas de conhecimentos, válidas em todas as sociedades, sobre a cultura da escola.

Para Bourdieu e Passeron (1970), a instituição escolar, como qualquer outra instância de *convencimento*, pratica a *violência simbólica* estabelecida pelas classes dominantes. Esta violência não é percebida como tal, porque é apreendida como autoridade naturalizada pela tradição, como por exemplo, o aluno chega predisposto a aceitar uma determinação e o professor desconhece na ação pedagógica a imposição que pratica com os princípios de um determinado *arbitrário cultural* <sup>31</sup>. A importância deste poder está diretamente ligada à escola, pois compreende o conhecimento tal como é adquirido pelo sistema de ensino.

De acordo com Saviani (2000), o monopólio do conhecimento tornou-se a idéia central e fundamental no axioma da teorização da reprodução social, possibilitando a integração de níveis das esferas micro e macro, para fins de análise social.

Neste sentido, a correlação entre conhecimento escolar, reprodução e mobilidade social é uma importante contribuição das concepções teóricas de Bourdieu e Passeron. Eles mostram que a escola consegue, por meio da ação pedagógica, promover a inculcação de um arbitrário cultural que interiorizado, é assimilado via esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e ação em situações objetivas, por um conjunto de indivíduos que a própria escola hierarquiza como “herdeiros” legítimos. Estes modos de percepção podem manter, ou reforçar, de maneira pura e simples um *capital cultural*, mas podem também ser substituídos plenamente por outro.

Ainda de acordo com estes autores, a sensibilidade sobre os conhecimentos culturais forma um conjunto de disposições permanentes: o *habitus*. Ele é o resultado da internalização da estrutura social no sentido prático na vida cotidiana. Este conceito mostra o poder da interiorização dos princípios culturais não só na escola, mas nas outras instâncias pedagógicas, como por exemplo, a família <sup>32</sup>. É no *habitus* que se estruturam as práticas e as representações de acordo com as condições sociais em que vive um agente social, pois, como produto da história, oferece lugar às práticas individuais e coletivas.

Esta escola apresentada a partir de uma cadeia de relações históricas e culturais trouxe a especificidade de uma análise das condutas humanas impregnada de sentidos, motivos e significados particulares para os sujeitos envolvidos nas conquistas escolares. Assim sendo, é

---

<sup>31</sup> Para Bourdieu, a autoridade pedagógica é uma violência simbólica, sendo a educação uma endoculturação.

<sup>32</sup> Para Bourdieu e Passeron (op.cit.), o sucesso na educação escolar está vinculado a um *habitus* primário: é na família que está o princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar. Quando a escola recusa essa prioridade em sua ideologia, ela trabalha com um indivíduo a-histórico e, assim são criadas as disposições lógicas determinadas pelo Estado.

importante considerar aqui os impactos criados no campo educacional pela teorização sobre a reprodução social.

### 1.2.1 – As duas faces da reprodução social: simples e ascendente

As concepções sobre a *violência simbólica* de Pierre Bourdieu criaram uma multiplicidade de interpretações no campo educacional, como afirma Catani et.al. (2002). Isto porque, segundo estes autores, até meados da década de 1970, as referências a Bourdieu, geralmente associadas ao livro *A Reprodução*, receberam apropriações incidentais e esporádicas, pois seus textos ainda não eram traduzidos no Brasil e poucos artigos circulavam nas revistas sobre o campo educacional<sup>33</sup>.

A partir da década de 1980, *A Reprodução* ganha espaço em textos de autores nacionais que procuravam pressupostos políticos na leitura de Bourdieu, transformando a obra em objeto de controvérsias na educação, pois foi considerada por alguns pesquisadores como politicamente desmobilizadora, porque sua teoria não viabilizava a criação de instrumentos que permitissem a crítica da sociedade capitalista.

As críticas estavam baseadas no entendimento de que a dimensão “reprodutivista” era prejudicial à luta de classes causando certo imobilismo às potencialidades de uma “revolução” no trabalho pedagógico, devido à falta de dinamismo e fechamento de sua teoria tida como simples réplicas dos valores culturais dominantes. Para Catani (op.cit., 2002), estas apropriações possibilitaram o aprisionamento na dicotomia muito em voga na época: “*reprodução versus transformação*”<sup>34</sup> (p.10). As teorias que se opunham buscavam uma politização na escola que contribuísse como projeto de mudança social sobre a realidade de segmentos mais pobres a partir da explicitação do conflito de classes. A partir deste entendimento, questionavam-se as práticas pedagógicas tradicionais, consideradas improdutivas, porque reprodutivas, que não possibilitavam a modificação da realidade discente a partir de conhecimento escolar.

De acordo com a teoria da *transformação*, a dimensão “reprodutivista” compreendia a negação do fator de mobilidade social das classes populares, porque os alunos oriundos das classes dominantes eram bem sucedidos no processo de escolarização devido à familiarização

<sup>33</sup> Segundo os autores, as obras de Bourdieu foram traduzidas a partir de 1968.

<sup>34</sup> Esta parece ser ainda um dilema para o campo educacional. Já nos anos de 1990, a dicotomia seria modificada para “reprodução versus resistência”.

com a cultura escolar, tomando o êxito como valor a ser buscado na vida <sup>35</sup>. Significava assim, a conservação de uma posição social em uma estrutura dominante. Para esta vertente, ao contrário da conquista de ascensão escolar pelo conhecimento, o sistema baseava-se no postulado de que toda criança, ao ingressar na escola, trazia consigo diversos fatores que deveriam ser considerados na manutenção das desigualdades sociais e escolares.

Estes questionamentos à “reprodução” como “cópia social” estavam pautados sobre o temor à previsibilidade, de modo bem fácil, sobre os comportamentos de agentes sociais, principalmente, com a incidência de conquistas escolares das classes dominantes. Dessa forma, as relações entre sociedade e escola foram entendidas como deterministas e unidirecionais e estavam associadas aos interesses envolvidos na escolha e usos das práticas educativas.

Mas de acordo com Dubar (2005), o agente social ao inculcar entre o que a sociedade determina e o que ele deseja, partilha os espaços e os objetos por meio de uma abordagem histórica e de acordo com expectativas de uma determinada sociedade. São as motivações e necessidades oriundas de um contexto histórico que abrem os sentidos dados pelas relações simbólicas e as trajetórias sociais suscetíveis de ser compreendidas de maneiras diferentes. De acordo com o autor, a manutenção de uma posição social ou uma possível mobilidade vertical significa que o *habitus* foi engendrado e, ao reproduzir, é ‘capaz de inventar, diante de situações novas, novos meios de suprir as funções antigas’. Expressa assim, que a reprodução das “condições de produção pode significar querer alcançar um *status* <sup>36</sup> social superior, e não manter seu status de origem” (p.82).

Este posicionamento de Dubar (op.cit., 2005) se baseia na preocupação sobre as apropriações da obra de Bourdieu e Passeron, visto que as diversas interpretações sobre seus postulados estão correlacionadas com o determinismo social. Entretanto, o autor chama a atenção que, desde a publicação de *A Reprodução*, Bourdieu pensa o *habitus* não como produto de uma condição social de origem, mas de uma *trajetória social*. Isto é justificado, pelos autores franceses, quando consideram que um determinado arbitrário cultural se fundamenta a partir das disposições provenientes de *estruturas estruturadas*, na qual pressupõe conceitos universais atemporais e a-espaciais, enquanto que as *estruturas estruturantes* são recheadas de temporalidade e de espacialidade, ou seja, de conteúdos histórico-sociais.

---

<sup>35</sup> Isto demandou investigações sobre “quais” conhecimentos eram mais relevante no âmbito escolar. Este movimento desencadeou intensas avaliações sobre os conteúdos escolares, bem como na valorização social do percurso na carreira escolar, facilidade verbal e cultura extraclasse pelas classes dominantes.

<sup>36</sup> Grifo do autor.

Esta concepção direciona para o entendimento de que a sociedade pode explicar-se à margem das ações dos indivíduos, sendo eles uma consequência das relações definidas estruturalmente e do subjetivismo no qual se supõe que os indivíduos operam de acordo com sua própria experiência do mundo social.

Esta assertiva pode ser melhor clarificada por Ortiz (1983), quando sinaliza que a percepção das trajetórias anteriores dos agentes sociais e o ajustamento à realidade só excepcionalmente assumem a forma de uma conversão radical, pois a total reprodução das estruturas não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*, porque os agentes sociais reagem, adaptam-se e contribuem para fazer uma “história”. Os agentes sociais apresentam plasticidade frente a novos condicionamentos quando procuram dar coerências às ações fazendo uso de certa dose de inventividade nas situações particulares.

A criatividade permite perceber que o *habitus* não pode ser compreendido como uma instância absolutamente estática, mas pode deliberar sobre certo “determinismo”, a partir do aprofundamento dos conhecimentos úteis no tempo presente e, assim, contribuir na construção do futuro. Esta noção ampliada de reprodução significa que ela também possui um caráter dinâmico quando o *capital cultural* de outros segmentos sociais representa uma conquista escolar, capaz de servir como um caminho à ascensão social e cultural.

Para Bourdieu e Passeron (1975), as aquisições escolares são justamente as apropriações feitas sobre um arbitrário cultural, em um determinado campo social, que contribuirão para a substituição completa de um *habitus* pela conversão ou sua confirmação pura e simples via manutenção e reforço. Assim, o *habitus*, no dizer de Bourdieu, tende a reproduzir as estruturas de que é produto apenas na medida em que sejam idênticas ou homólogas.

De acordo com Dubar (2005), é precisamente a criatividade dos alunos diante das situações novas mostradas na escola, ou a perseverança em um arbitrário cultural, que mostram que o *habitus* terá sempre a função de reprodução. Para o autor, as práticas geradas no âmbito escolar podem orientar a conservação de um determinado *capital cultural*, mas também o aumento do “patrimônio” na sua representação simbólica para melhor posicionamento em um grupo social.

Esta perspectiva ajuda a perceber que a reprodução na escola pode ser compreendida de duas maneiras: *simples* e *ascendente*<sup>37</sup> embora, objetivamente, em tempos de grande crise ela possa ser também descendente, este conceito, de modo geral, não se conecta à escola. A

---

<sup>37</sup> Grifos meus.

primeira se refere à manutenção de um determinado *capital cultural*, no qual há pouca acumulação dos diferentes “capitais” e mostra a conservação do status social de origem. Contudo, a busca de escolarização pode significar o desejo de alcançar um status social superior por meio das trajetórias sociais e escolares. Assim, motiva-se uma *reprodução ascendente* que se compõe pela ampliação do *capital cultural* em que o agente social conquista determinados tipos de “ganhos”. Neste nível de reprodução, acontece a confrontação de experiências da cultura de origem com outra, como por exemplo, a escola e sua proposta de uma instrumentalização através do mérito, pois se avalia “alguém” pela sua capacidade de competir nos campos educacional, social, cultural e econômico.

Este parece ser o pressuposto da mobilidade social, porque se baseia no imaginário do próprio comportamento em papéis, circunstâncias e localidades diversas dos habituais, capaz de gerar o empenho em atingir a posição imaginada, fazendo progredir com seus esforços na própria sociedade. Estas relações são funcionalmente específicas, isto é, limitadas às considerações essenciais para manter a eficiência do sistema. Porém, a mobilidade social também depende das condições individuais. É preciso levar em conta não só a estrutura das profissões, mas a origem social do indivíduo, seu *background* educacional, o seu *status* no ponto de partida, a idade que ele iniciou sua carreira, dentre outras.

O que se supõe, então, é que a *reprodução ascendente* compreende um processo em que o conhecimento formal provoca uma mudança no *habitus* primário. Desta forma, necessita da ruptura com as percepções comuns e as práticas contam com a incorporação de outros *habitus*, constituídos historicamente, mas socialmente variável no que se refere ao desejo de obter prestígio e reconhecimento dos outros; pela vontade de se distinguir e de se situar numa escala de prestígio.

Para Bourdieu (2007), as relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do capital material ou simbólico acumulado são elaboradas pelas trajetórias sociais. Ainda de acordo com o autor (op.cit.), este poder pode ser percebido por todo campo, mas é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos claramente, mas reconhecido como poder simbólico e, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que são incapazes de perceberem que estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Mas a quebra do poder de uma imposição simbólica se dá quando há a consciência de um arbitrário. Entretanto, são as trajetórias escolares que podem trazer as significações dadas pelos agentes sobre este poder, bem como do desejo de superação das determinações estruturais. Este processo foi exemplificado por Bourdieu (1975), quando sugeriu que a

reprodução poderia acontecer por meio de dois “tipos” de pedagogias presentes na realidade escolar.

Na primeira, mais implícita e eficaz, há uma “inculcação inconsciente de princípios só manifestados no estado prático na prática imposta” (op. cit., p. 57), ou seja, trata-se de uma transmissão de conhecimentos tradicionais, indiferenciados e totais que não exigem uma identificação com a pessoa do professor. A segunda consiste em uma pedagogia explícita, em que há uma “inculcação metodicamente organizada enquanto tal por princípios formais e mesmo formalizado” (op. cit.) que permite mais completamente estabelecer sua distância em relação à prática, isto é, “neutralizar” sobre o modo imaginário ou reflexivo as urgências vitais que impõem às classes dominadas uma disposição pragmática.

Apesar do objetivo desta socialização ser a perpetuação de uma determinada cultura escolar, o processo não tem efeitos uniformes. Os indivíduos respondem diferenciadamente ao mesmo “tratamento” e podem conjecturar diferentes combinações de estratégias para produzirem diferentes resultados no entendimento sobre o conhecimento escolar.

Por tudo o que foi dito, é possível perceber que Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron advogam uma teoria educacional que privilegia conhecimentos que reproduzam, na escola das classes populares, condições idênticas às dos alunos das classes dominantes. Pretendem que “todos” os alunos possam estar, ou se apoiar, nas instâncias de orientação – família e escola – e tenham assegurada certa permanência das estruturas sociais com um fluxo ininterrupto que compõem à *mobilidade social ascendente*, e da mesma maneira, à distribuição das motivações, expectativas - ou projetos - dos alunos não fiquem demasiado afastadas das possibilidades objetivas oferecidas pela estrutura.

Esta concepção propõe que os estudantes das classes dominadas recebam uma educação que lhes possibilite uma inclusão duradoura na cultura dominante como dos outros alunos de classes mais privilegiadas. Afinal, Paiva (1986) nos lembra:

*Tornar a escola ‘popular’ não implica torná-la substancialmente diferente da escola das elites, é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo. Mas a democratização do ensino implica a democratização dos organismos que a gerem - e a mudança de mentalidade da burocracia escolar - e dos que se encarregam da planificação educacional e da orientação pedagógica a diferentes níveis da administração, democratizando o planejamento da expansão e melhoria da rede de ensino, incluindo a consulta à população a respeito das suas prioridades e expectativas em relação à escola (p.39).*

As novas teorias pedagógicas ou políticas educacionais tentam romper com esta representação, que na tentativa de ser modificada, sugere que uma ação de violência simbólica é incoerente com a socialização escolar. As ações pedagógicas que se consideram como

menos “reprodutoras” seriam também as mais favoráveis para dar ao conhecimento a noção de “construção de saberes”. Com isto, a escola opta por um currículo, com outras formas de arbitrários culturais, em que se nota o desvio do caminho da consagração do conhecimento escolar para aquilo considerado adequado à sociedade.

Esta oposição contra a idéia de reprodução social vale como síntese que marcou o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção do papel dos conteúdos nas proposições pedagógicas. As discussões que tiveram lugar nos anos de 1980 e 1990 permanecem atuais, visto que explicitam um embate ideológico, que acaba por repercutir sobre os conhecimentos escolares e a formação docente, como veremos no tópico a seguir.

### **1.5 – Uma geração, duas escolas: ex-alunas da escola tradicional e professoras da “transformação social”**

Tendo em vista os objetivos desta tese, cabe lembrar que a conquista de mobilidade social por meio do conhecimento “cozido” domina as concepções de muitos professores da escola pública do momento atual<sup>38</sup>. Para muitos docentes a mudança de status sócio-econômico e cultural de seus alunos constitui-se como objetivo da escolarização. Para tal, como é possível constatar em seus depoimentos, há a reivindicação de que seus alunos recebam uma proposta educativa, ou uma estruturação de conhecimentos, em que haja uma base comum entre os alunos de diferentes instâncias educacionais, seja pública ou privada, bem como de estratos sociais. Cada aluno, para esses professores, reflete a sua própria trajetória de conquistas escolares que possibilitaram a saída de uma posição social para outra considerada melhor, entretanto as pesquisas realizadas com os profissionais da educação mostram que essa não é mais uma realidade. Em muitos casos há uma ruptura com esse pensamento visto que o mundo do trabalho está se desvinculando da educação escolar.

Observa-se que o tom dado às críticas à escola e à política educacional é que a escola “não ensina mais”. Os professores se sentem como “animadores culturais” que articulam uma proposta através da qual seus alunos terão muita dificuldade para conquistar qualquer mobilidade social. Para eles não há mais autonomia no trabalho pedagógico e se sentem executores de propostas educacionais que apenas viabilizam uma escolarização restrita à

---

<sup>38</sup> No que se refere ao material empírico, esta tese, conta com as entrevistas de professoras da rede municipal do 1º segmento do ensino fundamental, além de outras fontes que virão a ser usadas. É importante esclarecer que essas professoras se encontram distribuídas e atuam em uma das dez Coordenadorias de Ensino que se localizam desde a Zona Sul à Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro.

*expressão oral e ao domínio dos instrumentos básicos como a leitura e a escrita* <sup>39</sup>, isto é, ensinam-se conhecimentos que mostrem mais praticidade no cotidiano social. Eis o que dizem sobre os encaminhamentos das transformações na esfera da escolarização:

*Eu acho que há falta de estrutura [...] acho que é o maior problema ali dentro da escola, não é? Não estou falando nem da parte da família não. Hoje, a gente tem que lidar com um Sistema de Educação que não tem estrutura* <sup>40</sup>.

*Eu vou explicar o que a SME [Secretaria Municipal de Educação] quer [...] a SME quer um professor que seja tipo um Luciano Huck: um animador de palco. Isso que eu estou querendo dizer. Ela não quer um professor que se ligue demais no saber, conhecimentos internos. Ela quer um professor que seja um animador cultural, ou seja, que debata tudo e fique ali com os alunos até o sinal tocar* <sup>41</sup>.

Os depoimentos confirmam a percepção dos professores a respeito da análise sobre o papel da reprodução na escola neste momento via conhecimento escolar, possivelmente porque este grupo de professores não se restringe a uma categoria profissional homogênea, pois são originários de famílias de camadas populares e médias. Neste depoimento de uma das professoras entrevistadas nesta tese, pode-se bem ver o esforço consciente por ascender socialmente a partir de uma comunidade cuja expectativa dominante é outra:

*[...] quando você vive numa comunidade carente as pessoas de fora que olham pra você, falam assim: bem, ou você vai ser faxineira, ou você vai ser prostituta [...] você vai ser qualquer coisa, menos uma professora, uma médica, uma engenheira. Você vai ser qualquer coisa. [...] os meus pais, meu pai não tinha estudo, ele já é falecido, minha mãe também [...] mas eles tinham uma preocupação muito grande com a gente [...] ficava naquela coisa assim, um ano você tá num lugar, no outro ano em outro lugar, e isso foi atrasando o meu estudo, tanto que quando eu consegui parar num lugar pra estudar eu já tinha 10 anos de idade [...] então o que aconteceu [...] lembro muito do que eu era antes [...] acho que hoje sou uma pessoa [...] sou feliz com que eu tenho, tá entendendo? Procuo cada vez mais buscar melhorar [...] acho que se eu pude [...] todo mundo pode, basta você ter alguém que consiga [...] orientar você pra que chegue a isso, então, atualmente, vejo muito assim, inclusive hoje na escola* <sup>42</sup>.

Já na década de 1980, a origem sócio-econômica dos professores mostra que esta profissão constituiu um caminho de ascensão social. De acordo com Mello (2003), os pais dos professores neste período possuíam escolaridade até o primeiro segmento do ensino fundamental - correspondia a mais de 70% - e 64% desempenhavam ocupações de classe média-baixa ou média-média.

Decorridos 20 anos, o índice caiu, mas ainda é significativo o baixo nível de escolarização dos pais dos professores brasileiros, pois, de acordo com a UNESCO (2004), o

<sup>39</sup> Expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas.

<sup>40</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

grau de escolaridade predominante é o ensino fundamental incompleto e abrange 50,2% dos pais e 48,8% das mães. Considerando o status socioeconômico dos pais e o enfoque da mobilidade, o relatório desta instituição mostra que

*Há um consenso entre os docentes, independente do montante de sua renda familiar, de que eles desfrutam de uma situação melhor que a dos seus pais, numa proporção pouco abaixo de dois terços. No total, cerca de 21% se consideram em situação igual, 14,6% em situação pior e 64,4% em situação melhor (p.71).*

O que se pode perceber, é que o conhecimento escolar está ligado à *reprodução ascendente* e reforça aos professores a importância da trajetória escolar como probabilidade de uma mobilidade social. Os professores trazem as marcas de uma socialização heterogênea - a influência da família, da escola e outras interferem oferecendo diferentes tipos de formação que elas integrarão em sua maneira de pensar. Tais sínteses tornam hoje problemáticas tentativas de conformá-los às orientações educacionais que questionam as condições do conhecimento como possibilidade de transformação na vida social, ao menos ao nível verbal, posto que a mobilidade em nada contradiz a reprodução social.

Entre o professorado é comum o debate sobre a crescente segmentação do sistema escolar na sociedade brasileira, pois considera que determinadas instituições preparam um grupo de alunos com conhecimentos que possibilitem ocupações profissionais mais próximas de segmentos sociais dominantes, como boas as escolas privadas. Do outro lado está o ensino público que se atem mais aos conhecimentos importantes ao convívio social e desvaloriza os conteúdos escolares.

*Ele ter [...] uma perspectiva de vida melhor que a que tem. Acho que preparar para vida é [...] viver na sociedade, mas também tentar melhorar. Porque o que percebo é que as crianças estão muito presas, seria assim, vamos dizer às “castas”. Parece que não vão sair mais [...] vão ter os filhos ali [...] vão ficar presos ali. Aquela ali é a sua “casta”: você não sai [...] preso dentro daquele grupo. Ele não tem aquela perspectiva “Ah, vou tentar!”. Nem os responsáveis, ao invés de tentar melhorar, de fazer alguma coisa pra mudar, não. Eles acham que nasceram e vão morrer ali. Não tem uma perspectiva de uma vida melhor, um futuro melhor. Eu acho que uma das funções da escola seria essa: tentar mostrar para aquele aluno que ele pode, através da sua força de vontade, através do estudo, aprender<sup>43</sup>.*

Considerando os depoimentos dos professores desta pesquisa, constata-se que são ex-alunos da escola pública, onde iniciaram e concluíram seus estudos. Os entrevistados mostram que esta esfera tornou-se um lugar privilegiado para as conquistas pessoais e à formação docente que se confirma quando uma professora declara: *estudei a minha vida toda em escola do governo: primário, ginásio, segundo grau e me formei na Carmela Dutra. Este*

<sup>43</sup> Depoimento de uma professora da rede municipal carioca.

entendimento pode ser também conferido no documento da UNESCO (2004), visto que, para a maioria dos professores brasileiros, “a maior parte da trajetória escolar deu-se em escolas da rede de ensino oficial. Mais de 4/5 dos docentes fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. No que diz respeito ao ensino médio, 69,2% deles também afirmam tê-lo feito em instituição pública (p.75)”.

Ora, o Brasil ainda é um país com mobilidade significativa e o canal docente continua a funcionar como forma de ascensão. No entanto, percebe-se que as novas gerações de professores acreditam na possibilidade de mudança na realidade social dos alunos, mas, para eles cresce o fosso entre as motivações e expectativas de mobilidade social que pode ser considerada efetivamente como a única forma de garantir a vivência de alguns direitos democráticos. Ao lado da idéia de que o conhecimento escolar é fundamental como “base” de formação dos estudantes, os professores consideram que a função docente se caracteriza em “produzir e transmitir saberes”.

Entretanto, a partir da década de 1980, os professores que se mostram preocupados com a valorização da difusão dos conteúdos são criticados como “reprodutivistas”. Ora, a leitura feita da obra de Bourdieu, já analisada anteriormente neste estudo, foi interpretada de maneira simples como mostrando os mecanismos reprodutores, mas não dando soluções para as desigualdades escolares, que favoreceu a interpretação de que ela justificava a *reprodução* enfatizando o aspecto político em detrimento do metodológico.

Estes críticos consideram que as camadas populares não têm interesse em adquirir os conteúdos escolares elegidos pela classe dominante. No entanto, os depoimentos docentes mostram que, na verdade, seus alunos e os pais, demonstram interesse em tais conhecimentos. Mediante a depreciação de uma prática baseada em conteúdos escolares e das reivindicações da família, os professores criam formas de lidar com a insegurança de uma desqualificação profissional. Por isso, misturam em seus discursos e práticas elementos tradicionais com os da “transformação”, da mesma forma revelam movimentos de negação ou adesão de acordo com as finalidades dos conteúdos escolares.

*[...] Desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento dele dentro da sociedade, do grupinho dele. De ele ser uma pessoa que consiga superar suas dificuldades. Vou dar um exemplo: a criança tímida conseguir superar sua timidez, uma criança com dificuldades em aprendizagem [...] conseguir evoluir e aprender um pouco mais. A gente tem preocupação com o limite dessas crianças. Eu, por exemplo, tenho um aluno que sei que não posso cobrar mais. Então, fico ali, ao mesmo tempo em que trabalho puxando dele, sei que não posso ir além. Eu tenho que esperar ele se desenvolver, amadurecer [...] acho que a maioria do pessoal ali pensa nisso também: no desenvolvimento do aluno<sup>44</sup>.*

<sup>44</sup> Trecho de uma das professoras entrevistadas nesta tese.

Para Mello (2003), a relevância dos conteúdos, ultrapassa os aspectos da reprodução cultural apontados por Bourdieu e Passeron, porque considera que a arbitrariedade ou a legitimidade do saber possui um caráter universal a partir das condições sob as quais foi produzido, pois os conhecimentos são criados nas relações entre os homens e destes com a natureza. Neste sentido, é no contato entre os grupos ou classes sociais que o conhecimento é produzido. De acordo com a autora (op.cit.), o modo capitalista de produção, ao criar as condições de aperfeiçoamento do saber, que permitiu maior domínio da natureza e das relações entre os homens, se colocou esse conhecimento a serviço da acumulação do capital, também desenvolveu a negação deste para outros grupos, possibilitando a privatização do saber pela classe dominante.

Para a autora, a *privatização do conhecimento* se dá no momento em que os conteúdos são selecionados e distorcidos de muitas formas e devolvidos com critérios diferenciados para alunos de grupos sociais diferentes, assim, a escola, a partir de uma concepção democrática, se mostrou desigual.

Voltando às entrevistas, percebe-se que há várias formas de seleção numa sala de aula:

*Foi desse jeito: eu dava um conteúdo para os mais adiantados e dava outro inferior para os outros, porque eles não acompanhariam [...] E o que aconteceu? Eles tiveram que passar, porque eu dava a prova no nível deles [...] só dois que ficaram reprovados. Eu acho que a falha existe aí [...] sou contra essa história de não reprovar [...] foi uma maldade com os quatro que foram aprovados para a quarta série*<sup>45</sup>.

*Há dez anos, eu tinha alunos que conseguiam esse tipo de formação. Então, recebia mensagens de final de ano, no ano seguinte ou dois anos depois, dizendo: “Professora, a senhora me abriu os olhos para política [...] hoje no meu trabalho tenho uma liderança, tudo começou na L. B.”. Eu tenho escritos assim, sabe? Porque, não é que você queira criar um brigão. Brigão a gente não precisa criar, a gente já tem aos montes. Mas você tem que formar uma consciência de cidadão, que não pode ser aquele que aceita passivamente esse ticket disso, daquilo, esse ticket de pobreza, miséria*<sup>46</sup>.

A partir destes depoimentos, pode-se compreender melhor os sentidos dados à escola como instrumento de mobilidade social. O domínio do conhecimento tradicional - considerado legítimo - criou uma contradição detectada no cotidiano escolar dos professores. Os docentes estabelecem uma correlação direta entre as medidas adotadas: promover o aluno e, simultaneamente, cobrar-lhe o domínio de conteúdos. Isto ilustra as tensões, conflitos e sentimentos de professores enquanto pessoas responsáveis pela arte de ensinar e, assim, percebem, a cada novo movimento proposto para melhoria da qualidade de ensino, uma situação de tensão com profundas transformações no cotidiano.

<sup>45</sup> Depoimento de uma das professoras da rede municipal carioca.

<sup>46</sup> Idem.

Segundo Lelis (2001), ao analisar o papel da teoria e da prática na formação docente, foi o aparecimento de concepções educacionais democráticas, baseadas na valorização das práticas cotidianas dos alunos e pais como lugar de criação de saberes, que proporcionaram a “ruptura de um idioma pedagógico, passando-se de uma pedagogia marcadamente conteudista sob a hegemonia de uma razão teórica para uma perspectiva que aponta para uma epistemologia da prática”.

Ao considerar o fato desta pesquisa ter a participação do professorado do município do Rio de Janeiro, cabe ressaltar que no período da investigação, esta rede pública de ensino está orientada por uma proposta curricular criada em 1993. Neste período implementou-se uma reflexão sobre Educação, currículo e avaliação, intitulada *Multieducação*<sup>47</sup>, na tentativa de garantir o acesso de professores e alunos às mesmas informações na rede de ensino<sup>48</sup>. Esta proposta, ainda em vigência, defende, em relação à Educação carioca, a partir da multiplicidade de situações da cidade e da imensa rede de ensino, o reconhecimento de categorias, como *diversidade e trabalho*, para elaboração de um currículo mais preocupado com a questão das diferenças na formação das identidades locais.

A Secretaria Municipal de Educação adotou para a proposta *Multieducação*, uma concepção curricular baseada na relação “escola-vida” cidadã e uma forma que tem por base a interdisciplinaridade e como objetivo possibilitar uma vinculação entre o conhecimento escolar e realidade:

*A escola como um lugar onde cabem formas diferentes de compreender o mundo. Um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social [...]. Entendendo que cada disciplina possui uma lógica que precisa ser respeitada com suas regras e leis próprias, o grande desafio é o de superar o já ‘estruturado’ e, efetivamente, relacionar as experiências da vida dos alunos à sua percepção do real e ao conhecimento sistematizado, pois será muito mais rico se em nossas atividades didático-pedagógicas formos capazes de auxiliar nossos educandos a sentir e a perceber o mundo como uma totalidade de elementos articulados num todo (Multieducação, p. 28).*

---

<sup>47</sup> O documento se estrutura em três partes. Na primeira, apresenta a fundamentação teórica, discutindo conceitos centrais que norteiam o desenvolvimento do currículo proposto: cultura, identidade, linguagem, diálogo, diversidade, entre outros. Apresenta também os teóricos Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet, destacando aspectos de teorias por eles elaboradas. Desenvolve alguns temas em artigos independentes: a importância do trabalho com diferentes linguagens, a necessidade da presença de atividades lúdicas na sala de aula e a importância dos vínculos afetivos na construção do conhecimento. A segunda parte traz a nova organização curricular, que tem como referência os Princípios Educativos: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem; e os Núcleos Conceituais: identidade, tempo, espaço e transformação, conceituando-os e mostrando suas inter-relações. Disponível em [www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html](http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html).

<sup>48</sup> Hoje, a SME conta com 1.062 escolas, 36.039 mil professores, 12.137 mil funcionários de apoio e 727.776 alunos no ensino fundamental. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/nuemros.htm> – 23/03/2009.

<sup>3</sup> Consultar em: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/cime/ident.html>.

O fato é que para a SME-RJ <sup>49</sup>, as propostas anteriormente desenvolvidas na rede ignoravam a realidade socio-cultural dos alunos, não logrando contemplar a diversidade cultural e social da população atendida, o que se traduzia em elevados índices de reprovação e evasão:

*Preservar a unidade deste sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio e discriminação (...) encoraja que cada escola busque a sua própria identidade, construindo um projeto pedagógico comprometido com os interesses e com a promoção de sua comunidade (Multieducação, p. 217).*

A noção de um ambiente pedagógico mais democratizante foi sugerida pela SME-RJ a partir de uma reconstrução do conhecimento dominante com a experimentação de um modelo de vida política ampliado para o modelo educacional; entretanto, era preciso desarticular as relações de poder provenientes de um currículo baseado em conteúdos sistematizados pelo professor. Considerou-se importante à aprendizagem uma proposta que se desenvolvesse a partir de um problema, de eventos ou questões enunciados pelo ambiente cultural dos alunos. Para isto, foram propostas novas possibilidades à educação escolar em torno de problemas de vida, como por exemplo, “a preservação da natureza,” “o futuro de nossa comunidade”, “a educação para a paz”.

Locatelli (1998), em sua investigação sobre a *Multieducação*, aponta a participação dos professores nessa proposta, estabelecida por meio de envio de textos, como, por exemplo, relatórios. Ao investigar estes documentos encaminhados pelas escolas durante esse processo, cita a pouca crença dos docentes na efetiva ação do governo em uma política educacional de qualidade e declara que são constantes as críticas às discontinuidades das políticas educacionais. Sobre o posicionamento das escolas em relação à proposta, a autora destaca que em relação à necessidade de mudanças na educação carioca, 42% das escolas manifestaram-se a favor; 22% denotaram a rejeição, 20% apresentaram uma pseudo-aceitação <sup>50</sup>, 14% mostraram-se sem posicionamento no momento da discussão e 1% recusou-se a participar da mesma. Entretanto, durante esse processo, houve uma reviravolta:

*A recusa em discutir a proposta só ocorre no primeiro momento (1%). A rejeição sofre um fenômeno interessante, decresce, chega a desaparecer no 3º momento e recrudescer quando se discute o volume 4, que se refere à avaliação. O percentual de escolas sem posição é mais ou menos constante, porém desaparece no momento de discussão do volume 4 da proposta (Avaliação). A aceitação aumenta gradativamente, até diminuir bruscamente no momento em que a avaliação, tema que parece ter mobilizado os professores [...] Ao analisar os relatórios do volume 4, vejo como a situação mudou substancialmente. A aceitação*

<sup>49</sup> Para facilitar a leitura, a partir de agora será utilizado a abreviação SME-RJ para Secretaria Municipal de Educação.

<sup>50</sup> São escolas que não assumiram posição ou que se comprometeram com a proposta.

*da proposta, que vinha em ritmo crescente [...], decresce vertiginosamente. Sobe para 57% o percentual que se declara contra a proposta” (Idem, p. 108).*

Percebe-se um tempo marcado por mudanças que se configuraram na *Multieducação*. Também um tempo no qual as professoras recebiam orientações, discutiam, assumiam ou se rebelavam contra a política curricular. Dessa forma, na análise da repercussão causada pela nova proposta, a SME-RJ se confrontou com as posturas políticas já sedimentadas nas escolas e com suas práticas pedagógicas concretas, historicamente construídas, como por exemplo, o domínio do conteúdo escolar atestado pela avaliação. Assim, é preciso atentar para espaços de discussão que buscam situar o professor como “transformador da realidade”, mas, os implementadores da proposta ignoram a imposição de limites ao pensar e agir desse profissional.

Mas o conhecimento escolar e a avaliação, nesta rede de ensino, ganhariam mais uma proposta de mudança neste período. Considerando as transformações propostas no cenário educacional durante a década de 1990, em 1999 a rede pública da cidade do Rio de Janeiro se preparava para mais algumas modificações importantes decorrentes da implantação da nova LDB <sup>51</sup> no cotidiano de professores e alunos. A SME-RJ vislumbrava a necessidade de buscar novas experiências para o trabalho docente e uma outra proposta para o currículo a ser adotado para as séries iniciais do ensino fundamental: o Ciclo de Formação. A maior preocupação centrava-se na possibilidade de os alunos avançarem em sua trajetória escolar, evitando reprovação e repetência.

O ciclo surgiu como uma tentativa de procurar acompanhar as características dos alunos em suas diferentes idades e situações socioculturais. Com isso, pretendia contribuir para respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada criança, além de favorecer a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Assim, um novo currículo elaborado a partir de uma organização mais plástica, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, passa a ser considerado pela *Multieducação*.

Baseada nas perspectivas do desenvolvimento humano e da organização do tempo escolar, esta proposta estabeleceu um discurso quanto à dimensão macro da Educação; disseminou novas teorias pedagógicas; instituiu uma nova legislação e normas de ensino que afetaram a organização da escola e o cotidiano das salas de aulas, além de estabelecer um impasse para a docência: Como ensinar e realizar a avaliação da aprendizagem discente?

---

<sup>51</sup> Lei n° 9.394/96.

A proposta da SME/RJ convidava os professores a “experimentarem novas possibilidades de pensar/fazer seu trabalho, contribuindo para questionar a lógica dominante na escola” (*Convívio*, 2000, p. 36). A orientação era de que o erro apresentado pelos alunos nas atividades de leitura e escrita passasse a ser interpretado como processo de construção de conhecimento e o professor fosse tido como o principal mediador da aprendizagem. Assim, a avaliação aferida por conceitos passou a ser considerada como um processo contínuo e participativo, voltado à reflexão dos resultados alcançados.

Para Henriques (2001), ao discutir as várias propostas de formação de professores em serviços realizados pela SME-RJ durante o processo da implantação da *Multieducação*, com o intuito de veicular novas concepções sobre o conhecimento escolar, que supostamente deveriam ampliar o cabedal dos professores e, conseqüentemente, afetar suas práticas, iniciou-se uma discussão sobre algumas perspectivas epistemológicas da relação sujeito-objeto, rejeitando, de forma clara, a concepção “inatista” – que prioriza o sujeito e o isola de seu contexto – e a concepção “empirista” – que prioriza o objeto e considera o sujeito como mero receptor de estímulo exterior.

De acordo com a autora (op.cit.), nas publicações da SME-RJ, constata-se a presença dos pressupostos teóricos proporcionados para o entendimento do ciclo ainda por meio da Teoria Construtivista<sup>52</sup>, já divulgada anteriormente pela *Multieducação*. Entretanto, a ênfase na perspectiva sócio-interacionista soviética, como opção pedagógica, foi amplamente divulgada nos cursos docentes para os professores do ciclo de alfabetização. Esta perspectiva se apóia no psicólogo Lev Vygotsky que toma como referência em sua teoria o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve. A abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde vive. A Educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

Ao professor construtivista, cabe o papel de mediador e equilibrador de situações de aprendizagem, de interação e de conflitos que ocorrem na sala de aula. Assim, não competia a esse profissional apenas transmitir o que ele sabia ou o que já se encontrava sistematizado, mas compreender conceitos e vivências revelados pelos alunos a partir de seu universo sociocultural. Dessa forma, um novo professor pressupunha um novo estudante. Tal assertiva era ponto fundamental para a abordagem construtivista e sócio-interacionista, ao conceber

---

<sup>52</sup> Teoricamente, o construtivismo teve suas bases psicológicas estruturadas ainda na primeira metade do século XX, principalmente nas obras de Piaget (década de 20) e do psicólogo soviético Lee Vygotsky (década de 30).

professor e aluno como sujeitos capazes de equacionar problemas por meio de subjetividades flexíveis e eficazes. Entretanto, Henriques (2001) aponta que,

*Embora as regras de pensamento apareçam como democráticas, na medida em que são compreendidas como universais e aplicáveis a todas as crianças, certas relações de poder se evidenciam, na medida em que há um apagamento das bases históricas e sociais do conhecimento, naturalizando-o (p. 29).*

A transformação na concepção sobre conhecimento foi percebida inicialmente, pelos professores, como uma imposição, mas depois como uma proposta pouco clara ou compreensiva à prática docente. O postulado de que o conhecimento deveria ser construído a partir da interação entre um sujeito organizado e ativo e um objeto a ser conhecido, não se mostrava viável quanto ao ensino dos conteúdos. Os professores declaram que somente entendiam parcialmente a proposta, pois fazer com que seus alunos “trouxessem conhecimentos”, a partir de sua prática social, para correlacionar com o ensino aprendizagem era somente uma alternativa motivacional, pois era “pobre” para desenvolver os conteúdos. Segundo estes docentes, os saberes oriundos dos grupos primários dos alunos passaram a ocupar uma posição de destaque, enquanto os próprios conhecimentos dos professores e suas práticas pedagógicas permaneciam alijados desta nova discussão sobre o conhecimento.

*Eu acho que para a Secretaria de Educação [...] ela quer um professor que não seja muito preso a conteúdo. Que seja um professor-formador. Que vá formar o aluno, que vá mudar o comportamento do aluno [...] ela quer um professor que não fique preocupado mais [...] que é um professor dinamizador. [...] mas ele tem que dar soluções [...] Ele tem que criar solução. [...] Só queria que meus alunos lessem e escrevessem bem. Que fossem capazes de escreverem um texto, um texto comum, 20, 30 linhas [...] Ler um texto no jornal <sup>53</sup>.*

Parece que estas novas concepções de apropriação do conhecimento caem na rede escolar como um fruto maduro de cuja maturação a base do sistema educacional é alijado. O professor desconhece os fundamentos teóricos e filosóficos, quiçá políticos e ideológicos que inspiram os formuladores dos programas e estes desconhecem o “campo” em que suas concepções serão “semeadas” bem como quem as irá semear. Nem treinam os “semeadores”.

O que se percebe nos depoimentos dos professores é a tensão diante de uma concepção sobre o que é conhecimento, bem como o peso desta como suporte de suas práticas pedagógicas. A percepção do abandono dos conteúdos para uma proposta baseada nas interações com outros espaços de subjetividades não parecia poder proporcionar um

---

<sup>53</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

entendimento da realidade ou de outros espaços de sua própria vida e de suas colegas sem os conhecimentos escolares.

Pais (2003) considera, ao analisar as propostas interacionistas, que algumas correntes, como a sócio-interacionista, têm inspirado um considerável número de estudos sobre a vida cotidiana que derivam do postulado metodológico da dinâmica da interação. Este posicionamento pode marginalizar o papel das estruturas e das organizações sociais, pois a realidade é analisada a partir da interação como fator determinante da ação social e da gestão de sentimentos ou sensações, de relações e negociações pessoais. O autor pressupõe que o “tema de mudança social desaparece a favor do tema da mudança do caráter, deixadas, em qualquer caso, intactas as estruturas de dominação, ou seja, ao privilegiarem a ‘subjetividade dos atores’, as abordagens interacionistas secundarizam as variáveis sociais mais estruturais” (p. 93). Nesse sentido, os discursos atuais apresentados aos professores questionam seus saberes adquiridos durante o percurso profissional, evidenciando a necessidade de um especialista para lhes orientar sobre a docência e a transformação para um perfil mais “democrático” com os alunos.

Considerando as novas orientações educativas para esta rede pública, a produção do conhecimento deveria ser desenvolvida no universo de uma única sala de aula de acordo com as manifestações culturais e sociais dos alunos. Isto permitiu a criação de uma multiplicidade de versões sobre o conhecimento, pois cada sala de aula compreendeu uma “história” contada por um coletivo que possuía um cabedal de conhecimentos diferentes das outras salas de uma mesma escola. Assim, o conhecimento não estava mais pautado em livros, mas na capacidade de cada sujeito criar seu arcabouço teórico, bem como na sua capacidade de convencimento onde se deixa livre o método de aprender.

Como se observa, os conteúdos educacionais foram “modificados” para facilitar o acesso às informações que circulam em um nível mais amplo do que de uma sala de aula, posto que as questões sociais foram infiltradas no currículo como propostas de compreensão sobre as profundas transformações pelas quais passa o mundo atual e as necessidades urbanas. Neste sentido, a escola mantém-se como uma instância que reivindica assimilar e oferecer uma determinada formação social compatível com seu público a partir de orientações exteriores ao campo educacional. Isto significou para os professores uma mudança nas funções da escola pública, pois se transformou em um espaço de mobilização local e de uma socialização mais ampla.

De acordo com Bourdieu (1975), é por meio de uma ação pedagógica que se promove o monopólio de um arbitrário cultural que se constitui via uma imposição legítima. As

propostas pedagógicas que sustentam uma prática docente sem o arbitrário cultural, marcadas por uma utopia espontaneísta, supõem também uma luta ideológica que, na verdade, existe em níveis controláveis. Para o autor, os grupos que tentaram, no percurso da escola, quebrar esta legitimidade o fizeram através de uma pedagogia espontaneísta que, ao favorecer um indivíduo o poder de encontrar em si o princípio de sua expansão, criou outro tipo de monopólio, que não está mais centrado em uma instituição senão no nível individual.

O que Bourdieu elucida é que a ação pedagógica compreende um instrumento de coerção, ou seja, um instrumento arbitrário e que, da mesma forma, a tolerância proposta nas pedagogias espontaneístas também praticam a violência simbólica, pois o arbitrário está implícito ao continuar a ser um encontro dos interesses materiais de uma determinada classe privilegiada.

A atual proposta da SME-RJ mantém um capital cultural composto pelas instâncias que continuam assegurando a *reprodução*, pois os indivíduos são “estimulados” às práticas interpretativas sobre o mundo em que vivem através de um processo de mediação que reproduz a sociedade e a cultura em que vivem. No momento em que a praticidade dos conteúdos foi questionada, as práticas pedagógicas mais pragmáticas parecem ser consideradas eficientes para reiterar a legitimidade de outras exigências na formação social do alunado em parceria com diferentes instâncias de convencimento. Para Bourdieu (1975), é justamente esta a função social requerida por uma instância de convencimento, e no caso da escola, os processos de socialização vividos em seu interior podem garantir tanto a produção como a reprodução por meio da integração intelectual e moral de um grupo por meio de um processo de inculcação oriundo de uma autoridade pedagógica<sup>54</sup>.

Para o atual cenário educacional parece mais importante que os alunos e professores possam inculcar um projeto social de “mobilidade subjetiva”, pois se considera que com a crise no mundo do trabalho não pode garantir uma vida melhor aos estudantes, tema este que será tratado em outro momento nesta pesquisa. Assim, a mobilidade ganha outra conotação bem diferenciada de que a escola é uma instituição de passagem, uma etapa de vida que conduz ao mundo do trabalho, posto que a privatização de conhecimento se acentua nas mãos de um reduzido grupo social privilegiado.

Assim, a adaptação do conhecimento escolar à realidade do alunado pode significar muito mais do que o simples abandono dos conteúdos, mas outro processo social de naturalização de um senso comum que pode se constituir reforçar as poucas chances de

---

<sup>54</sup> São processos inconscientes provenientes de sistemas de percepção, de pensamento, de apreciação e ação e apropriados aos estímulos simbólicos emanados de outra instância investida da autoridade pedagógica.

mobilidade social vertical para os alunos. As novas concepções pedagógicas parecem abrir espaço para a interpretação que não se pode esperar que os alunos das classes populares se interessem por conhecimentos que os orientem a outros empenhos para além de seu grupo social. Mas algumas questões foram suscitadas neste estudo a partir destes novos encaminhamentos pedagógicos: Quais foram as alternativas buscadas pela SME-RJ para lidar com formação docente e as novas propostas educativas? Que tipo de arbitrário cultural é criado para dar conta das exigências oriundas das políticas educacionais? No próximo tópico será possível compreender melhor tais questões.

#### **1.4 – A escola da “transformação”: o professor empreendedor e a auto-ajuda como pedagogização da vida cotidiana e profissional**

As mudanças evidenciadas na maior rede pública da América Latina, com a constituição de uma nova identidade profissional, favoreceram a exigência de criação de um “novo professor”, pois o “ensinar” incluiu procedimentos, conceitos e formas de “estar” bem diferenciados a partir da década de 1990<sup>55</sup>. Deste modo, falar sobre as concepções docentes que se constroem no município do Rio de Janeiro apresenta-se como uma difícil tarefa, visto que esta investigação mostra um protagonista solitário de um novo enredo que se encontra num *script*.

Estes professores atravessam uma crise paradigmática sobre a apropriação do conhecimento na qual enfrentam renovados conflitos das concepções pedagógicas importantes em sala de aula. Assim, é preciso atentar para os espaços de discussão que buscam situar o professor como um agente *transformador* da realidade, mas que, de fato, impõem limites ao pensar e agir desse profissional.

Neste sentido, cabe ressaltar quais foram as interpretações dadas aos professores sobre o conhecimento escolar na proposta *Multieducação*. Embora não explícita, uma delas pode ser localizada já na primeira parte desta concepção curricular que faz referência à escola como “um local onde conhecer é apreender o mundo em suas múltiplas facetas, tendo a certeza de que não existe um único ponto de vista que dê conta da explicação da realidade física e social” (SME, 1996, p.27). E na seqüência deste texto, configura-se outra concepção de conhecimento na qual se enfatiza a relevância das emoções para marcar a diferença com as propostas curriculares anteriores.

---

<sup>55</sup> No que se refere à *Multieducação*.

*Algumas propostas têm sido vítimas de um grande equívoco, ao adotarem um único posicionamento teórico ao elaborar sua metodologia de trabalho, reduzindo, portanto, o âmbito de análise e ação. É o caso da professora que não vê como compatibilizar, em seu dia-a-dia, pressupostos evidenciados por Freinet e por Vygotsky. Acontece, porém que nenhuma teoria é suficientemente abrangente a ponto de dar conta sozinha, de todas as questões que emergem do interior da escola. E o que se tem é a adoção de referenciais teóricos que privilegiam o aspecto intelectual, da cognição, ignorando-se a relevância das emoções, dos sentimentos, dos desejos, das fantasias, do imaginário social no ato educativo (SME, 1996, p. 35).*

Vislumbra-se assim, que a *Multieducação* se dedicava mais ao processo de atualização profissional do que às transformações significativas na teoria do conhecimento. Deste modo, a modificação das práticas docentes tornou-se o ponto de toque das políticas curriculares da SME – RJ. Outra importante preocupação, por parte dos implementadores, refere-se à mudança no universo cultural escolar. Esta proposta criou questionamentos sobre os valores, saberes, práticas, convicções e representações presentes nas ações dos professores, ou seja, no *habitus* profissional docente.

Para a transformação das concepções docentes, tornou-se muito comum, nesta rede municipal, o uso de textos reproduzidos de livros, revistas e jornais como recurso para proporcionar uma reflexão sobre a realidade escolar, sendo o texto eletrônico o mais utilizado para viabilizar o acesso a informações ou conceitos considerados apropriados a *Multieducação*.

É bastante expressivo o uso dessa forma escriturística <sup>56</sup> - em geral, dos textos do gênero da auto-ajuda - como recurso para reflexão sobre a prática docente e o estudo dos problemas profissionais. Tais textos foram implementados no cotidiano escolar como um recurso à introdução de uma temática nos encontros coletivos <sup>57</sup>, isto é, as “mensagens pedagógicas” <sup>58</sup>, assim denominadas por alguns professores. Estes são impressos que correspondem às propostas de ponderação sobre a vida pessoal ou profissional realizadas em reuniões pedagógicas, cursos de atualização profissional, reuniões com pais e em eventos comemorativos.

---

<sup>56</sup> Esta expressão está baseada em Michel Certeau, em seu livro *A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer*. Neste estudo, será empregada ao considerar que, na docência, as maneiras de fazer se constituem “as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (1994, p. 41).

<sup>57</sup> É importante ressaltar que um professor pode receber cerca de quarenta mensagens em um período de oito meses com “reflexões” sobre o cotidiano e a função da escola. A origem delas é bastante variada, pois derivam da direção da unidade escolar, de projetos da escola, bem como de outras instâncias educacionais como, por exemplo, da secretaria municipal de ensino ou do Ministério da Educação.

<sup>58</sup> Essas mensagens pedagógicas, de interesse para alguns professores e repúdio para outros, são textos retirados de livros que se tornaram best-seller no comércio editorial e, em geral, abarcavam os êxitos conquistados por atores sociais em diferentes áreas da atividade humana, principalmente, a que se refere atividade profissional.

Para as professoras <sup>59</sup>, estas mensagens compreendem formas de sensibilização em que: *O que se pretende como proposta educacional é a transformação psicológica do alunado.* Para elas, o professor deve contribuir com uma nova formação humana para seus alunos e para tal é preciso considerá-los com características cognitivas mais definidas, delineadas pelos diversos campos das neurociências, principalmente, com ênfase na psicologia cognitiva. Mas para este “novo aluno”, a socialização compreende o domínio de um determinado “raciocínio emocional” passível de generalizações que objetivam o encorajamento de transformações de comportamentos e pensamentos.

Os depoimentos docentes sugerem que, para trabalhar nesta “escola de inteligência emocional” é preciso tomar a análise da cultura discente como a orientação metodológica apontada pela SME-RJ. Como disse uma das entrevistadas, *a tendência é, cada vez mais, você trabalhar o que você precisa para sua vida.*

As professoras são orientadas a buscar na apresentação oral das histórias de vida dos alunos uma forma de atividade em que se realizem processos de comparação e constatação de algumas idéias. A experimentação, ou a “experienciação”, de emoções é a base para uma aprendizagem e funciona como recurso na transformação do alunado. Para estas profissionais, tem-se uma escola que, na impossibilidade de transmitir conhecimentos adquiridos pela humanidade, cria-se outra baseada em “medidas preventivas” de conflitos sociais e culturais que estão presentes na realidade local.

*O crescimento é resultado de um processo de tentativa e erro: uma experimentação. Os experimentos fracassados são tão parte do processo quanto os experimentos que funcionam. Uma lição se repetirá até que tenha sido aprendida. Esta lição será apresentada sob várias formas até que você a tenha aprendido. Quando conseguir isso, poderá então passar para a próxima lição* <sup>60</sup>. (Autor desconhecido)

Deste modo, o conhecimento ganhou outra função diante do uso das mensagens com o gênero auto-ajuda. Diferentemente de sua transmissão de uma geração a outra <sup>61</sup>, os professores entendem que deverão ensinar, e aprender, a “viver”. Constata-se o abandono dos conteúdos escolares e uma supervalorização do senso comum. É a tão famosa frase – e muito divulgada no meio educacional – “ensinar para a vida”. Mas, eis que as inovações sobre as

<sup>59</sup> Nesta tese, utilizo os termos “professores” e “professoras”. No primeiro caso, considero que a rede pública, nos momentos de implantação de reformas, conta com a presença de ambos os sexos. No segundo, quando me refiro especificamente ao grupo de docentes entrevistados neste estudo e conta com a predominância da presença feminina.

<sup>60</sup> Fragmento retirado de uma das mensagens pedagógicas de um arquivo pessoal de uma professora da Zona Oeste.

<sup>61</sup> Na percepção do professorado, o incômodo com a transformação sobre as propostas educativas se refere mais a preocupação com a praticidade de determinados conteúdos, como a ênfase da apropriação da leitura e escrita e na diminuição das noções sobre Matemática, que se restringe ao domínio das quatro operações, como também da quase ausência dos conceitos relacionados à História e Geografia.

práticas pedagógicas lhes impõem um conflito: Como realizar uma crítica sobre fatos cotidianos se há um esvaziamento dos conteúdos no currículo escolar?

Esta “preparação para a vida” torna-se uma temática muito presente nos Centros de Estudos <sup>62</sup> dos professores da rede pública da SME-RJ. Nos relatos, é possível constatar que estes encontros são marcados por debates sobre a necessidade de resolução de problemas considerados urgentes no cotidiano escolar como, por exemplo, o comportamento agressivo de alguns alunos ou a alfabetização daqueles com defasagem idade-série. Este direcionamento acaba gerando certo desconforto para alguns professores, pois a perspectiva de “apagar o incêndio” das salas de aula sobrepõe-se à discussão das propostas educativas referidas de conhecimentos.

É importante ressaltar que os encontros pedagógicos se dividem em dois momentos, com objetivos distintos: o primeiro compreende uma reflexão sobre a existência humana em diferentes ambientes de socialização e para tanto se recorre aos textos do gênero de auto-ajuda. O segundo está relacionado aos estudos dos textos “teóricos”, considerados imprescindíveis por proporcionar um esclarecimento científico e possibilita, assim, uma interpretação dos problemas na sala de aula. Acredita-se que a teoria possa assessorar os professores com possíveis soluções que se afirmam como promissoras em resolver os dilemas profissionais.

No entendimento das professoras, as reflexões desencadeadas por meio da auto-ajuda possuem o caráter de uma leitura mais prazerosa, funcionam como uma alternativa para conquistar a atenção de um grupo de pessoas em uma reunião. Assim, os pequenos textos que pretendem iniciar uma discussão, seguidos de breves interpretações, motivam a participação dos professores em um estudo a ser desenvolvido.

O gênero literário “auto-ajuda” vem se desenvolvendo como um fenômeno que -desde a metade do século XX – assume grandes dimensões. O índice de vendas e o aumento cada vez mais acentuado de exemplares em livrarias, supermercados, jornaleiros e até mesmo em farmácias indicam que o gênero se expandiu e conquistou um grande grupo de leitores, como, por exemplo, estudantes – de diversas faixas etárias e segmento de ensino –, donas-de-casa, religiosos de diversas crenças, principalmente católica e religiões orientais. A estes somam-se profissionais liberais, psicólogos, empresários e professores – em especial os da escola básica

---

<sup>62</sup> São as reuniões pedagógicas dos professores. Nesta rede municipal, elas variam quanto à frequência durante o ano letivo. Elas podem acontecer quinzenalmente, denominadas como parcial com duração de duas horas, e mensalmente como integral, com quatro horas.

–, sendo esse último grupo o que se revela como um dos maiores consumidores desse tipo de leitura.

Para Savoia (1999), vislumbra-se neste início de século, a busca de uma cosmovisão para as emoções associadas ao declínio das tradicionais instituições. A necessidade crescente da diversificação dos modos de viver e trabalhar, assim como o abandono das formas de ajuda institucionalizada, acabou por contribuir, segundo a autora (op.cit.), para o desenvolvimento de uma das megatendências atuais: o renascimento do velho mito da auto-ajuda <sup>63</sup>. Assim, uma nova individualidade ainda em processo parece tender para um estilo de vida com base no acesso à tecnologia e um novo gerenciamento dos desafios sociais e das emoções. Nesse sentido, é importante ressaltar que os textos da auto-ajuda não se limitam a uma distribuição organizada pela Secretaria de Educação ou a Coordenadoria de Ensino, mas a uma circulação intensa entre os agentes sociais que compõem o cenário escolar.

O uso das mensagens com a auto-ajuda no cotidiano escolar da rede municipal carioca está relacionado com outro documento impresso utilizado como recurso à orientação profissional. Diferentes da *Multieducação* constatou-se, nesta pesquisa, que um considerável número de textos retirados do Boletim “Semeando Mudanças” encaminham as reflexões sobre a transformação da prática pedagógica e seu conteúdo está diretamente ligado ao aprofundamento da temática da “importância das emoções”. Oriundo da própria rede pública, este documento, criado em 1994 e divulgado pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (E/DGRH) da SME-RJ, possui grande aceitação pelas escolas como suporte para enriquecer o debate sobre as transformações pedagógicas e tem como objetivo investir

*[...] numa renovação constante de seus objetivos e metas, materializando em ações, o compromisso assumido de tornar os servidores da SME mais produtivos, felizes e estimulados. O esforço é grande, mas há sinais de uma transformação animadora e irreversível em curso, conforme alguns depoimentos selecionados para essa edição* <sup>64</sup>  
(*Semeando Mudanças*, 2002).

A repercussão de seu uso nas reuniões pedagógicas pode ser constatada em uma edição de comemoração. Percebe-se que o Boletim acompanha a vigência da *Multieducação* e é utilizado como uma orientação pedagógica.

*O Periódico Semeando Mudanças entra no 12º ano de publicação ininterrupta. Muito nos alegra o retorno positivo das avaliações de nossos leitores quanto à abordagem dos temas e*

<sup>63</sup> A auto-ajuda tem seus primeiros livros no século XIX nos países de língua inglesa que objetivava a concepção da criação de um caminho alternativo para a população individualizada.

<sup>64</sup> Ano VII, nº 11, Edição Especial, dezembro, 2001 e janeiro, 2002.

*à utilização em centros de estudo, reuniões de pais, dinâmicas e reflexões com os próprios alunos. Estamos avaliando as sugestões enviadas para enriquecer a nossa publicação, lembrando que cada periódico da SME possui características próprias e diferenciadas. A linha de ação do Semeando Mudanças está direcionada aos artigos, reportagens, dinâmicas, curiosidades e textos relacionados à ‘Gestão de Pessoas’<sup>65</sup> (idem).*

Assim, as concepções empresariais acabam por dominar a esfera do trabalho docente, ocorrendo a invasão da esfera privada no espaço público. O raciocínio tendeu a se converter em consumo e o contexto pedagógico foi transferido para outros profissionais, o que acarretou uma privatização dos saberes docentes. Nesse sentido, os saberes docentes criados ao longo de um percurso de formação e de atuação em salas de aula, e outras escolas, públicas ou privadas, foram desconsiderados. Às professoras, não foi permitida a interação necessária à apropriação de seus processos de formação e das novas técnicas e práticas sugeridas. Não se lhes deu um estatuto de saber da experiência, por não se ter investido nelas como pessoas possuidoras de um saber de referência. Não se lhes permitiu, também, uma conceitualização na produção de saber sobre tais experiências, assim como ninguém se propôs a perceber este saber de modo integral.

Para Bourdieu (1975), uma necessidade cultural gera uma necessidade cultivada. No caso desta rede pública, o acesso ao empreendedorismo possibilitaram que outras lógicas constitutivas de poder orientassem o consumo de outros materiais para a análise das práticas docentes. É possível perceber que os conteúdos dos textos retirados do *Semeando Mudanças* foram adaptados, de algum modo, às ocasiões e necessidades próprias vividas pela escola. Desta maneira, ele também facilitou psicologicamente o acesso a uma educação fundamentada na difusão de teorias administrativas e empresarias.

*Quero elogiar o excelente trabalho da equipe de produção do ‘Semeando Mudanças’, executado pelo [...]. Os temas estão demais! Pena que nossa escola só receba um exemplar<sup>66</sup> (SME, Semeando Mudanças, 2002).*

*Saibam vocês que o ‘Semeando Mudanças’ tem sido meu forte aliado. Cada vez que chega um exemplar dele na escola, literalmente, me apodero, mas o reproduzo para as colegas também [...] Parabéns a toda equipe<sup>67</sup>! (SME, op.cit.)*

O Boletim, confeccionado de forma simples, em poucas folhas de ofício nas quais são reproduzidos pequenos textos retirados de revistas diversas relacionadas ao empreendedorismo, informa aos seus leitores que o “contexto para se educar” deve considerar

<sup>65</sup> Ano XII, nº 1, fevereiro, 2006

<sup>66</sup> Ano VII, nº 11, Edição Especial, dezembro, 2001 e janeiro, 2002.

<sup>67</sup> Idem.

a incorporação dos valores como, por exemplo, a solidariedade, “buscando e valorizando a convivência harmoniosa em prol de relações interpessoais saudáveis e enriquecedoras”<sup>68</sup>.

Simultaneamente, nota-se, nos conteúdos deste boletim, referência às mudanças que podem ser obtidas na esfera social a partir das transformações internas das pessoas por meio da criatividade e inventividade diante de problemas pessoais ou profissionais. A superação de desafios é uma marca dos textos, bem como a recomendação para o cultivo de um bem-estar psicológico. Para tal, recomenda-se aos leitores o autoconhecimento e a reelaboração dos padrões psíquicos e comportamentais.

*Se você pretende ter mais liberdade de ação e extrair o que há de bom das situações adversas além de entender a nossa constante transformação, aproveite as dicas contidas nos textos desta edição do Semeando Mudanças*<sup>69</sup> (Semeando Mudanças, 2003).

De acordo com percepção das professoras entrevistadas, esta é uma orientação para a adesão aos novos conceitos divulgados na formação docente, uma vez que a escola deveria proporcionar experiências para melhorar a auto-estima dos alunos. Deste modo, eles aprenderiam a lidar com desafios, mas para isto era preciso estar emocionalmente preparado, pois para superar situações difíceis, há necessidade de criar um sujeito “vencedor”. Esta exigência era bastante coerente com o intuito de criar uma cultura de aceitação do “novo”, porque o alunado teria assegurada uma aprendizagem que lhe auxiliasse a superação de obstáculos em qualquer situação difícil.

Esse perfil de um profissional solucionador de problemas do cotidiano, também é reforçado nas mensagens pedagógicas, isto é, nos textos de auto-ajuda, pois o professor é convidado a acreditar no postulado universalmente aceito nessas obras e bastante divulgado, que a elevação da auto-estima é um padrão de ouro da saúde mental e física dos agentes sociais. Essa elevação da auto-estima é como uma responsabilidade pessoal essencial e precíua de pais, professores e administradores em geral. Presume-se que devemos vivenciar um sentimento não apenas bom, mas um ótimo sentimento em relação a nós mesmos. A auto-ajuda afirma ainda que ensinar poder pessoal às crianças e reforçar nelas o sentido de sua capacidade é fundamental para o seu futuro como adultos. Isso significa que, para alguém ser realmente feliz, é preciso não se sentir responsável por qualquer consequência danosa de uma ação humana.

---

<sup>68</sup> Ano XIV, nº1, Janeiro-fevereiro, 2008.

<sup>69</sup> Ano IX, nº 4, maio/2003.

*Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida. Se nos fosse permitido passar através de nossas vidas sem quaisquer obstáculos não iríamos ser tão forte como poderíamos ter sido. Lutar faz a diferença*<sup>70</sup> (Autor desconhecido).

É possível perceber, também nesses discursos das mensagens pedagógicas buscadas nos textos de auto-ajuda, uma acentuada preocupação com o conhecimento adquirido pela Psicologia. No entanto, caracteriza-se por um movimento que se pretende inovador na contemporaneidade, isto é, uma Psicologia “positiva”, porque se reveste do caráter da valorização das conseqüências de visões otimistas – coincidentes com a noção de bem da vida, pois tais emoções contribuiriam para que a felicidade possa ser aprimorada por meio da multiplicação de conquistas pessoais.

Esses recursos passam a exercer a função social de orientação por meio da imensa quantidade de papéis com diferentes tipos de textos que buscam sensibilizar os professores para o período histórico e cultural em que se encontram. Assim, as mensagens pedagógicas objetivam assumir as novas funções na prática docente como elemento com potencialidades de formação e informação e tais atribuições têm marcas das exigências de flexibilidade colocadas pelas rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Neste início do século XXI, a qualificação profissional dos trabalhadores ganha uma elevação no cenário mundial motivada pelo “capitalismo informacional” (Castell, 2003). No caso da educação, segundo Paiva (1998) é exigida do professor uma formação geral com base em novos conhecimentos que deverão ser adquiridos por toda a vida e que acompanha a constatação de que estão se esvaindo as biografias profissionais<sup>71</sup>. Ainda de acordo com a autora (op.cit.), para o mundo profissional, prevêm-se estratégias de reprofissionalização constante, pois sucessivas mudanças serão vivenciadas com alternância entre o mercado formal, o desemprego, a precarização - uma formação geral baseada em conhecimentos efetivos, capacidade de utilizá-los e a flexibilidade para adaptá-los a novas condições da vida contemporânea - são condições para enfrentar um mundo do trabalho cada vez menos regulado.

De acordo com as professoras, a “flexibilização interna” sobre o processo educativo favoreceu uma discussão sobre os conteúdos escolares e a aprendizagem, alicerçada em uma proposta que questionasse o “erro” construtivo no percurso escolar<sup>72</sup>. A SME-RJ começou a enfatizar que a forma como o erro no processo de aprendizagem era percebido no cotidiano

<sup>70</sup> Texto: “A lição da Borboleta”. Retirado do site [www.amoreseducacao.com/licao/borboleta.htm](http://www.amoreseducacao.com/licao/borboleta.htm). Arquivo pessoal de uma professora.

<sup>71</sup> Consultar: PAIVA, V. *Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados*. Revista Contemporaneidade e Educação, Ano III, nº 4, dezembro, 1998.

<sup>72</sup> Convém ressaltar que esta proposta foi iniciada pela teoria construtivista.

escolar, vitimizava o aluno, que aos poucos desenvolveria uma visão culposa extremamente grave perante a vida. A criança era “castigada” duplamente, porque qualifica sua incompetência e por si mesmo, que ao reiterar o erro vivencia a autopunição.

Esta concepção favoreceu mudanças na formação docente e os professores foram orientados a incentivar seus alunos a valorizar o recomeço constante nas atividades escolares. Assim, o “vencedor” apresentado nos textos do *Semeando Mudanças* representava o aluno que poderia perder o medo de errar e cada nova aquisição na escola, embora considerada “pequena” pelas professoras, era motivo de júbilo: *Acho que eu já aprendi a valorizar uma bobagzinha, sabe? Os outros dizem que é bobagem, mas pra eles é muita coisa, não é?*

Há que se considerar que, em especial nas últimas décadas, transformações profundas têm ocorrido em curto período de tempo, em função de enorme quantidade de invenções e sua aplicação na vida diária, que revolucionaram o estilo de vida das pessoas. Nas características especiais ou por trás dessas invenções, existem pessoas ou equipes de pessoas que são consideradas como visionárias, que questionam, que arriscam, que querem algo diferente, que fazem acontecer, enfim, que empreendem. Esse é um dos conceitos significativos dos novos tempos: o sujeito empreendedorista e as atitudes vencedoras, ou melhor, o empreendedor vitorioso<sup>73</sup>.

Assim, a rede pública carioca, torna-se marcada por alguns postulados que propõem o empreendedorismo no exercício da profissão. Percebe-se que há uma tentativa de que os professores assumam a necessidade de uma participação especial na formação do aluno, assim como da sociedade, educando jovens empreendedores, capazes de enfrentar os desafios que lhes são colocados. Este postulado se baseia na assertiva de que o mundo atual tem imposto à infância padrões distintos do passado, incidindo não apenas nas expectativas que dela têm os adultos, mas também o seu transcurso nesta faixa etária. Os padrões de comportamento característicos de sujeitos dinâmicos, comunicativos e felizes que encontramos como dominantes na ideologia transmitida aos jovens começa a penetrar também a escola em seus primeiros anos.

---

<sup>73</sup> Os empreendedores são pessoas avaliadas como diferenciadas, que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, que atuam numa direção dada pelo espírito da época e do local no qual se formaram. Não necessariamente o seu espírito é o de não se contentar em ser mais um na multidão, em querer reconhecimento e admiração, tornar-se referências ou serem imitadas ou ainda deixar um legado. Estas são considerações externas, daqueles que analisam tais grupos ou pessoas. Estas características são associadas à capacidade do ser otimista, sem perder o contato com a realidade, mesmo em situações adversas.

*Quanto maior a nossa auto-estima, mais bem equipados estaremos para lidar com as adversidades da vida, quanto mais flexíveis formos, mais resistiremos à pressão de sucumbir ao desespero ou à derrota*<sup>74</sup>. (Nathaniel Brandes)

Tal fenômeno mostra-se em ascendência no mundo contemporâneo, pois a cada dia cresce o incentivo explícito às pessoas para que sejam capazes de transformar sonhos, ou desejos ligados ao conhecimento ou ao bem-estar em algo concreto a partir de seu capital intelectual e de sua força de vontade. Uma vez que o conceito de indivíduo empreendedor vem-se popularizando em diferentes setores da sociedade, seu comportamento e o próprio processo de empreender interessam aos especialistas em educação, quer enquanto objeto de análise em suas implicações nas propostas educacionais, quer no que diz respeito na formação de pessoas com tais características, interferindo, para tanto, nas práticas docentes.

O “professor empreendedor” é o perfil do professorado que se delineia na atualidade. Como promotor de mudanças via um empreendedorismo de cunho social, o profissional da educação é justificado por suas ações na pedagogia de “Espírito Empresarial”.

Essa perspectiva pressupõe que o “professor empreendedor” também é parte deste processo de mudança e que, ao ensinar, ele “aprenderá em dobro”. Supõe estimular a criatividade de meninos e meninas para as mudanças sociais e políticas, a globalização e o percurso profissional segmentado. A prática docente passa a pretender colocar em marcha, alternativas ou projetos pedagógicos capazes de tornar cada aluno um empreendedor de si mesmo. Para isso é preciso uma transformação psicológica também do professor, e posteriormente do alunado. A intensificação desta orientação está claramente ligada à velocidade das transformações e de uma nova *formatação* profissional e pessoal.

Verifica-se que o empreendedorismo ganha força na procura dos livros de auto-ajuda por parte de alguns psicólogos, professores e administradores. Estes acabam por desencadear um *desdobramento maior para a* divulgação do gênero nas escolas, nas empresas e nas terapias ditas breves, que objetivam articular o “enriquecimento” de reuniões profissionais ou um alívio imediato a sofrimentos e angústias provocadas pela insegurança que passou a comandar o mundo do trabalho e de geração de renda.

Rech (2001), ao analisar o Programa de Capacitação Continuada dos professores de uma rede estadual do Paraná, aponta que os modelos tradicionais de capacitação docente também foram questionados nesta rede pública. Para a transformação nas concepções de conhecimento, a auto-ajuda foi utilizada como a porta de acesso para que outras categorias fossem incorporadas na formação dos professores: auto-motivação, filtro mental,

---

<sup>74</sup> BRANDES, Nathaniel. *Auto-estima: como aprender a gostar de si*. Editora Saraiva. Fragmento de uma mensagem pedagógica. Arquivo pessoal de uma professora.

programação positiva do cérebro e inteligência emocional. Segundo o autor (op.cit.), esta proposta foi considerada por seus implementadores como um “banho de cultura”, visto que a orientação profissional visava desenvolver a sensibilidade e a emoção coletiva, objetivando uma transformação de comportamentos. Considerada como a vivência de certo humanismo, sustentava o encontro com a arte, entendida como arte pessoal, pelo extravasamento da riqueza de cada ser humano. Para isto, era preciso a centralização na motivação e na percepção harmoniosa das relações sociais.

Convém recordar que a proposta da *Multieducação*, com a perspectiva sócio-histórica, reconhecia as interações sociais como fator importante à aprendizagem carregada de significações que agem sobre o pensamento. Este é gerado pela motivação, pelos desejos dos indivíduos, por seus interesses e suas emoções. Assim sendo, o que se mostrava importante à prática pedagógica era a compreensão dos mecanismos pelos quais a cultura tornava-se parte integrante da natureza de cada ser humano. A análise dos problemas não deveria ser retrospectiva, mas visualizar um futuro para uma personalidade, tornando indispensável compreender o movimento constante das possibilidades de superação das dificuldades, olhando dialeticamente para os fatos cotidianos.

Esta concepção, baseada nos trabalhos de Vygotsky, procurou explicar em novas bases a natureza da aprendizagem. Cada indivíduo trazia um potencial para o desenvolvimento cognitivo inserido no que chamou de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais ativos.

Assim, nesta perspectiva o estudante, mais do que o agente ativo do próprio conhecimento, é principalmente um sujeito interativo e é neste momento que o professor exerce o papel de mediador, pois são as atividades conjuntas de professores e alunos o centro do processo de aprendizagem. Portanto, com a teoria Vygotskyana (1984)<sup>75</sup> é possível perceber que, no desenvolvimento em ambientes escolares é necessária a utilização de ferramentas, atividades e caminhos que possibilitem a colaboração e cooperação entre alunos e os professores. Nesta perspectiva, estes agentes sociais interagem avaliando soluções alternativas, apresentando e discutindo as suas decisões e conseguem resolver os desafios.

---

<sup>75</sup> Consultar: VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

Neste sentido, observa-se a valorização das trajetórias sociais, em especial, as escolares. Elas podem explicar a adesão dos implementadores e professores às concepções apresentadas pela teoria Vygotskyana, bem como sua conciliação com aquelas defendidas pelo empreendedorismo via auto-ajuda. O processo de adaptação de percepções, pensamentos e ações às situações objetivas garantem amplamente um tipo de reprodução que se impõe com estas propostas pedagógicas. O indivíduo empreendedor é avaliado pelo desenvolvimento emocional mais controlado e se inspira mais na inculcação de um capital simbólico do que o cultural, que orientou a biografia dos seus professores. Assim sendo, a reprodução ascendente “subjéctiva” é a marca dos novos tempos, pois os indivíduos considerados “inteligentes” precisam mostrar perspicácia mediante situações de risco, principalmente, profissional.

Para Bourdieu (1975), o poder simbólico é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder. Assim, o que se vislumbra com as práticas sugeridas aos professores é a quebra de uma determinada imposição simbólica para outra, no caso desta pesquisa, é o reforço de uma mobilidade subjéctiva. Esta é uma característica no mundo contemporâneo, pois a única certeza parece ser o fato de que tudo pode mudar. Vive-se um momento em que fatos, acontecimentos, esperanças, mudam com enorme rapidez. Isto cria tensões no cotidiano escolar, pois se espera que um professor não ensine apenas conhecimentos, mas que modifique a realidade de crianças das classes populares e crie condições para que elas possam enfrentar a nova realidade através de propostas que as ajudem a desenvolver padrões novos de aprendizagem e de comportamentos.

Tal concepção deixou a entrever que o “desejo”, uma perspectiva “motivacional”, era uma variante importante a aquisição do conhecimento, bem como a valorização das emoções poderia auxiliar nas práticas docentes. Assim, é possível constatar que ao conciliar as teorizações da *Multieducação* com perspectivas temáticas do empreendedorismo e da auto-ajuda, criou uma pedagogia do “aconselhamento”.

*Da Secretaria é pedagógico. Uma coisa mais pesada, mais chata. As pessoas não gostam, só faltam dormir na hora que a gente está lendo. É maçante [...] são pessoas que estão lá há dez anos [...] o restante está beirando junto comigo: vinte e tantos anos. Se você falar uma linha [...] “já li”, se for outra elas já viram. Então tudo lá não é mais novidade. A novidade está sendo o texto de auto-ajuda<sup>76</sup>.*

Embora diferenciadas em seus princípios teóricos, tais vertentes tentaram contextualizar a transformação sobre a realidade escolar a partir do êxito de um “indivíduo feliz”. O que se mostrou na parceria entre as perspectivas foi o fato de que se apoiavam na

---

<sup>76</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas que exercia a função de coordenadora pedagógica.

concepção de que a escola valorizasse uma subjetividade idealizada, abstrata e, por meio da tomada de consciência, abrisse mão de “verdades”, das certezas para que as práticas profissionais estivessem mais relacionadas à educação emocional e a cultura dos alunos.

É possível constatar que para os professores assimilarem as transformações oriundas da implementação da *Multieducação* e proporcionar uma grande ênfase na divulgação de teorias à formação docente, exigia-se certa familiaridade com alguns autores, bem como das propostas pedagógicas que se intitularam inovadoras no cenário escolar. Isso significou que nos espaços de diálogos entre as instâncias administrativas e as escolas, nas reuniões pedagógicas ou nos cursos de capacitação <sup>77</sup>, os problemas pedagógicos ou profissionais eram respondidos por meio da leitura e da interpretação de conteúdos, ou de saberes, emanados de intelectuais ou da universidade. Criou-se, também, um espaço no qual a teoria começou a ser contextualizada com noções do empreendedorismo através das mensagens pedagógicas baseadas no gênero da auto-ajuda.

Assim sendo, a complexidade da prática docente e a formação profissional do professor diante dos conhecimentos veiculados pelas propostas curriculares oficiais podem ganhar novas dimensões com o reconhecimento de que o estudo do cotidiano escolar implica buscar, nos modos locais, as expressões, interpretações e reapropriações das normas e as modificações pelas suas especificidades. Esta assertiva constitui, pois, uma discussão sobre a universalização dos currículos que “emocionam”, como veremos no capítulo seguinte.

---

<sup>77</sup> Assim são denominados os cursos de atualização profissional na rede pública da cidade do Rio de Janeiro.

## CAPÍTULO 2

### Professor contemporâneo: “semeando” o cultivo da emoção

#### 2.1- Do gerenciamento do conhecimento escolar às lições para uma vida feliz

*Eu aprovei um aluno que mal sabia ler, mas aprovei porque reconheci a busca, o tentar. Ele disse para mim: “professora, eu nem ia pra escola, agora estou vindo.” [...] Eu dava um “ponto” para as coisas que me falava ou fazia. Então fui criticada, porque aprovei um aluno que não sabia ler fluentemente e nem escrever corretamente. Quando disse que ele já tinha muitos ganhos: estar vindo à escola, querer aprender, já era um grande passo [...] Outros aspectos também favoreceram a sua aprovação, mas não foi reconhecido. Esses valores que digo que estão escondidos [...] o aluno está em processo, então preciso reconhecer também esse grande passo: ele está freqüentando a escola. Era um aluno agressor, passou a não ser mais. Ele foi retirado da escola, porque tentou bater no rosto da professora. Não contei para ele que sabia, simplesmente acolhi e tentei transformar uma situação. Ele precisava ser vitorioso em alguma coisa. Já estava sendo por freqüentar a escola todos os dias. (Professora da rede municipal)*

No depoimento acima, uma professora da SME-RJ, elucida uma das transformações no cotidiano escolar referente à apropriação dos conhecimentos escolares tradicionais. Significa para a prática profissional a necessidade de “trabalhar” com as emoções dos alunos, podendo valer esta preocupação muito mais que um dez em uma prova. São estas interpretações enunciadas pelos docentes que mostram que é fundamental desenvolver outra aprendizagem no contexto escolar: a *noção de superação psicológica*. Esta habilidade pode ser gerada em cada um dos alunos por meio de uma mobilidade subjetiva, cujo objetivo é transformá-lo em “um ser feliz”, ao invés de receber um capital cultural baseado em conteúdos sobre seu idioma e as disciplinas científicas.

Esta tem sido uma das orientações evidenciadas nos conteúdos das mensagens pedagógicas utilizadas com os professores desta rede pública, ou seja, que se ensine a *capacidade de ser feliz apesar das diversidades na vida*, segundo uma professora. Mas estas “lições” também devem ser apreendidas pelos professores, pois é preciso vivenciá-las para que possam ensinar aos alunos a buscar a valorização da sua auto-estima, a harmonia familiar, o relacionamento interpessoal e o sucesso na atividade profissional ou nos negócios. Neste sentido, o êxito nos diferentes contextos sociais, como responsabilidade individual, equivale a um conhecimento que pode ser ensinado desde a infância por meio da experimentação de algumas emoções no contexto escolar.

O uso da experiência psicológica na prática didática, como atividade de ensino e aprendizagem, tem se apresentado como uma idéia muito contemplada na literatura

pedagógica brasileira <sup>78</sup>. Muito se tem publicado sobre a importância de uma transformação nas concepções docentes no que se refere a um novo paradigma: a “educação emocional”. Tal proposta tem como objetivo formar indivíduos com equilíbrio suficiente para reconhecer, sentir e lidar com os próprios sentimentos, assim como enfrentar situações complicadas do dia-a-dia.

É justamente a transformação pessoal sugerida nas mensagens pedagógicas, com o conteúdo do gênero da auto-ajuda, que se mostra como inovação pedagógica nas reuniões docentes na rede pública carioca. Caberia ao professor, por meio dos textos, pensar pedagogicamente em novas formas didático-metodológicas para investir na dimensão de uma aprendizagem que garanta o desenvolvimento da singularidade do aluno, além de promover mudanças em diferentes campos de sua vida.

*A leitura da auto-ajuda, às vezes, vai justamente mexer lá no fundo com algo importante que a pessoa sempre quis dar ênfase e nunca foi notado. Nunca foi valorizado! As pessoas se preocupam muito com nota e com conceito e esquecem que [...] um professor [...] é uma pessoa que está liderando. Está desenvolvendo algo de grande importância no valor do convívio social [...] não é visto, não é apontado. Às vezes, uma pequena história, uma narrativa aborda uma situação. Ela fala justamente naquilo que tanto você queria cultivar e cultivar. Falar, por exemplo, da sua atitude e o quanto você está certa em fazer “aquilo”. Até mesmo pelo êxito: Pôxa, isso que estão falando, eu faço. Que bacana! [...] bom resultado. Eu consegui com essa atitude <sup>79</sup>.*

Para alguns professores, o interesse pela auto-ajuda surge de uma necessidade em adquirir conhecimentos sobre a natureza “interpessoal e intrapessoal” para a resolução de problemas que acontecem em sala de aula:

*Ah, normalmente questões envolvidas com educação [...] com sentimentos, com emoção, com criança, com amor. Até algumas coisas religiosas também, eu gosto muito [...] É “Pais brilhantes, professores fascinantes”. Alguns também [...] que falam em felicidade, harmonia, convivência, de valores. Gosto muito dessa parte [...] Procurei esses livros, porque davam a idéia de como trabalhar os valores humanos sem cobrar obrigatoriamente, mas com diálogo. O trabalho com a “troca” de carinho, da afetividade. Valoriza ao máximo, a ação de cada um nas atitudes, nas falas, no reconhecimento. Eu acredito até que muitos [...] não só a*

<sup>78</sup> Os autores mais citados pelas professoras entrevistadas nesta pesquisa foram: Yves De La Taille com o desenvolvimento do juízo moral a afetividade nas teorias psicogenéticas; Lino Macedo e as contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem; Celso Antunes e o “educar emocionalmente” os alunos; Gabriel Chalita e a importância do afeto como uma “solução” para os diferentes tipos de aprendizagens; Vasco P. Morreto e as teorias construtivistas e a produção de conhecimento. Os livros consultados pelas professoras para o entendimento para compreensão da “educação emocional” foram: TAILLE, Yves De LA. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: TAILLE, Yves De LA. Piaget, Vygotsky, Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992; MACEDO, L. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E.S. de (org). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992; ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das inteligências múltiplas*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998; ANTUNES, Celso. *A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2005; CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução do afeto*. São Paulo: Editora Gente, 2001; CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente, 2003; MORETTO, Vasco P. *Construtivismo, a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>79</sup> Esta professora faz parte do grupo entrevistado nesta pesquisa e é uma das que aprecia o gênero da literatura de auto-ajuda como instrumento de formação docente.

*questão do profissional da educação, mas há uma busca muito grande de pessoas que lidam com o público [...] acho que é uma grande busca que as pessoas estão fazendo*<sup>80</sup>.

Percebe-se que a escola mostra o aparecimento de outro *ethos* profissional que se estabelece no cotidiano escolar, visto que as reflexões sobre as individualidades *versus* a sociabilidade ganham novos questionamentos sobre a formação humana na educação.

A premissa de que o ser humano “não tem vocação para viver só” recebe maior valorização nos estudos do século XXI do que nas últimas décadas. Para Lev Vygotsky (1998), o indivíduo que passa pela escola, tem-na como uma instituição fundamental para seu funcionamento psíquico. Neste sentido, a busca ao entendimento sobre “como” fazer com que agentes sociais possam encontrar formas de serem “felizes”, independente dos contextos sociais, políticos e econômicos dos quais participam, torna-se uma referência para elaborar novas formas de aprendizagens.

É na busca pelo autocontrole e no autoconhecimento que se apóiam as orientações para conseguir melhor qualidade nas relações interpessoais. Para alguns pesquisadores<sup>81</sup>, relacionados ao estudo da socialização e dos vínculos afetivos, o reconhecimento dos processos de comunicação entre as pessoas pressupõe certa influência sobre a personalidade por meio da interação social. Deste modo, a troca de valores simbólicos, tanto no ambiente pessoal ou profissional, pode influenciar na formação da subjetividade.

Convém atentar que a educação escolar mostra, em sua história, a criação de determinadas forças de controle que, inicialmente, incidiram nas operações sobre os corpos, como nos séculos XVII e XVIII, com técnicas minuciosas de disciplinamento a partir de arranjos sutis e de aparência inocente (Foucault, 1999). A disciplina, uma característica própria nas instituições sociais da modernidade, tinha como objetivo tornar o indivíduo dócil e útil. Esta conversão era obtida por uma dissociação entre corpo individual, como capacidade produtiva, e vontade pessoal, como poder do sujeito sobre a energia do corpo.

É interessante notar que tais metodologias educativas, presentes na trajetória da educação, ainda se mantêm até os dias atuais, entretanto, as técnicas de disciplinamento, tornaram-se mais sofisticadas, pois o treinamento e a preparação do corpo incluem a domesticação da subjetividade. As emoções podem ser “disciplinadas”, como por exemplo, a partir dos valores apregoados nos textos da auto-ajuda e se trabalha no indivíduo, o que ele tem de melhor. Assim, a “anatomia política do detalhe” (Foucault, op.cit., p.120) é potencializada na atualidade, quando se intenciona aumentar uma aptidão e uma dominação

<sup>80</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>81</sup> Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon, Howard Gardner, Daniel Goleman.

acentuada nos agentes sociais. Haja vista que os indivíduos não podem mais contar com o apoio de um sindicato, ou classe profissional, para as conquistas no mundo do trabalho; pois a centralidade do poder está sobre um único trabalhador, uma vez que este é o único responsável pelos seus atos.

Nas publicações da SME-RJ (2008), ao propor uma revisão das práticas docentes e a centralidade sobre a transformação da subjetividade, verifica-se que o corpo deve ser estruturado por atividades associadas ao reconhecimento de um ponto de vista afetivo para a apropriação de saberes baseados em uma determinada moral. Para as escolas, se propõe que o entendimento da formação humana em curso, exige uma reflexão sobre a possibilidade de se criar uma interação “saudável” que favoreça o bem-estar psíquico.

*A construção de uma sociedade mais justa e igualitária só é possível por meio de uma nova e complexa compreensão do mundo [...] tendo em vista a importância da escola nesse contexto de educar através de valores, buscando e valorizando a convivência harmoniosa em prol de relações interpessoais saudáveis e enriquecedoras*<sup>82</sup>.

A intenção de promover mudanças no contexto escolar, oriundas de uma instância administrativa educacional, legítima outro arbitrário cultural, presente na proposta oficial, e cria um impacto nas concepções docentes acerca do conhecimento escolar. No postulado “é coletivo, não se faz sozinho”, espera-se que o professor desenvolva um processo de mudança e socialize o mesmo. Esta visão pressupõe profundas transformações tanto no professor quanto no aluno, visto que a medida que se questiona, adquire novos hábitos e constrói por si mesmo o próprio conhecimento.

Desta forma, tornou-se fundamental a aquisição do autoconhecimento como proposta de aprendizagem. Para os profissionais, a leitura coletiva realizada nas reuniões pedagógicas prevê um “leitor movido pela emoção”<sup>83</sup> e tem na possibilidade da “vocalização da ansiedade<sup>84</sup>” a compreensão de que alguns conhecimentos podem ser reproduzidos a partir do momento em que pode “enquadrá-los em alguma situação da própria vida”<sup>85</sup>. Estes textos pretendem ajudar ao professorado, amenizando as angústias provocadas pelas transformações no mundo pessoal ou profissional. Logo, os usos dados aos textos da auto-ajuda viabilizam a proposta oficial, alterando o contexto escolar.

<sup>82</sup> Consultar: Boletim *Semeando Mudanças*. Ano XIV, nº1, Janeiro-fevereiro, 2008.

<sup>83</sup> Expressões utilizadas por algumas entrevistadas: uma professora, a fonoaudióloga que atende os professores da rede municipal do Rio de Janeiro em instituição federal de Saúde e a gerente de uma livraria na qual os professores desta rede pública usam um bônus da SME-RJ para compras.

<sup>84</sup> Expressão utilizada por uma professora entrevistada.

<sup>85</sup> Idem.

Mediante estas mudanças, alguns dilemas profissionais surgem gerando sensações de muita insegurança e insatisfação com a profissão. Mas a violência se destaca como o principal assunto nas reuniões pedagógicas, visto que os alunos a manifestam de diferentes tipos de comportamento violento, sendo as mais freqüentes, brigas com lesões corporais e agressões verbais entre si e contra os professores. Estes últimos alegam que não possuem preparo e experimentam sentimento de impotência diante do problema.

*Teve um ano que um aluno pegou uma lata de lixo para tacar na professora, aqueles latões da COMLURB. E a professora teve que dar uma de doida: ‘taca, taca, mas me deixa arriada, senão quem vai tacar em você, sou eu! Ai o aluno baixou o latão e depois pediu desculpa para ela. Até eu [...] quando era professora do M., vivia surtada, porque o garoto me batia [...] me mordida e a mãe ainda dizia que o problema era meu! O filho era dela e o problema, meu! Quando eu era professora do M. só vivia surtada, minha vontade era bater com a cabeça na parede’<sup>86</sup>.*

Diante desta brutalidade presente na sala de aula, o que parece mais importante aos professores é compreender os processos sociais que favorecem uma violência mais prejudicial para os alunos; diferente da simbólica, sofrida por eles em suas trajetórias escolares, na aquisição dos conhecimentos tradicionais.

*Eu acho que a auto-ajuda está sendo assim tão disseminada, porque o mundo está o que tá: só guerra, fome, gripe do frango e vaca louca. E é muita coisa para pouca cabeça. As pessoas não foram feitas para isso, porque na minha infância a maior preocupação era se eu ia ganhar as bolinhas de gude no jogo, se ia conseguir pegar a bandeirinha do outro time, se conseguia dar uma bolada no colega no jogo de queimado. Hoje em dia, as crianças chegam à escola com a guerra do Iraque, a gripe do frango [...] “Professora, será que eu tô com a gripe do frango?” E respondo: “Meu filho, você não está com gripe nenhuma de frango! Que frango?”<sup>87</sup>*

Percebe-se que a cada geração, os tipos de violência apresentados no cotidiano escolar são problematizados como tema para possibilitar a melhoria na educação. Para os professores, é importante encontrar outras práticas pedagógicas, não convencionais, para enfrentar a realidade atual e cumprir seu papel social, sem abdicar da capacidade de manter no espaço escolar a aprendizagem de conteúdos. Isto significa que a escola pública carioca procura na “educação emocional” uma das chaves para evitar e combater outras formas de manifestação da violência, como por exemplo, a urbana de modo geral:

*As crianças [...] estão se tornando cada vez mais agressivas e amedrontadas. A gente vê crianças, por exemplo, os pequeninhos [...] escutam barulho de tiro tentam se proteger, de alguma forma. E, os maiores, às vezes, reproduzem aquela violência que vêem e [com que]*

<sup>86</sup> Depoimento de uma professora entrevistada.

<sup>87</sup> Idem.

*convivem o tempo todo lá fora. Eles trazem para dentro da escola. Então, fica difícil. Até a violência doméstica, também, eles [alunos] reproduzem dentro da escola* <sup>88</sup>.

Percebe-se que na cidade do Rio de Janeiro, a escola se sente ameaçada com as formas de violência, pois há uma quebra dos valores dominantes de uma cultura escolar, baseados na disciplina e no controle sobre os requerimentos de “civildade” herdados da modernidade, pois estes se encontram em conflito.

Peralva (2000), sob a inspiração dos estudos de Norbert Elias, sugere que a violência na escola, como fenômeno interno, compreende uma questão da “incivildade” (p.11), pois o processo civilizatório sofreu uma reversão na qual os indivíduos preferem a generalização do uso da força do que a influência e a persuasão das categorias de relacionamento próprias do mundo civilizado. Para a autora, esta opção aconteceu porque o modelo abalizado na ordem sociocentrada sofreu um envelhecimento, assim como houve uma debilidade na codificação dos comportamentos e sua normatização por meio da partilha de regras comuns.

Ainda segundo a autora (op.cit.), a cultura da violência na escola de massa, é entendida como a construção de uma nova ordem, pois os alunos já não percebem no professor a capacidade de proteção eficaz e suficiente no controle sobre o mundo infantil e juvenil <sup>89</sup>. Este “novo aluno”, devido a debilidade dos padrões tradicionais, precisa se constituir como autônomo e adquirir uma competência relacional que lhe favoreça modalidades alternativas para a gestão do medo diante das agressões sofridas no contexto escolar.

*Às vezes, nos explicam, é inevitável brigar – caso contrário o oponente pensa que você está com medo. Mas mesmo quando se opta por evitar a briga, porque se está com medo, pode-se ser levado a brigar e, ao brigar, descobrir que, brigando, já não se tem medo. Essa violência puramente reativa suscita também a formação de redes e sistemas de proteção apoiados em laços de parentesco ou de amizade. Eles existem à margem dos adultos, que, na maioria das vezes, ignoram suas lógicas de funcionamento* (op.cit., p. 21).

Esta mudança na forma de agir dos alunos impôs, de certa forma, uma considerável transformação da relação dos professores com sua maneira de “dar a aula”, com o saber, bem como na identidade profissional. Neste sentido, os professores podem ser considerados como os protagonistas de um cenário contemporâneo que evidencia as profundas alterações nos “percursos identitários” (Paiva e Calheiros, 2001, p.109).

Desse modo, contata-se o agravamento da crise na identidade dos professores, pois, mais do que definir com precisão aquilo que se consistira ser um professor, é importante

---

<sup>88</sup> Idem.

<sup>89</sup> De acordo com a autora, a violência é motivada pelas lógicas de julgamento presentes na escola. O aluno protesta “contra o mau exercício, pelo adulto, de sua capacidade fundada na função legítima e reconhecida da escola de transmitir conhecimentos (op.cit., 18)”.

compreender os processos que possibilitaram a construção de novas socializações profissionais. Na busca de uma cosmovisão para as emoções nas propostas educacionais, associada ao desmoronamento das instituições tradicionais, surge um forte impulso e uma necessidade crescente da diversificação nos modos de viver e trabalhar. Segundo Dubar (2005), a “socialização” no mundo do trabalho consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, por meio do jogo das transações biográficas e relacionais. Para o autor, esta identidade não se confunde com a social, embora mantenha relações estreitas com ela.

No caso da docência, o que se mostra suficiente é um princípio de “alfabetização emocional” que possibilite interpretações nas quais se construa em diferentes âmbitos sociais as dinâmicas propiciadoras de uma paz social.

*A gente ensina a ler, a escrever, fazer conta [...] acho que isso nem é tão importante. Importante é você criar o homem de bem! Que não vá assaltar, trabalhar no tráfico ou usar uma maconha [...] que não vai agredir sua esposa, seus filhos [...] Essa ética e valores que é mais importante que o ler e escrever. Eu prefiro um adolescente, um adulto que não saiba ler e escrever, mas que esteja economizando a água, [...] consciente do seu papel no mundo [...] respeitando a sua esposa, cuidando bem do seu filho, trabalhando lá no que ele pode, do que uma pessoa que lê, escreve, mas que rouba igual a tantos políticos [...] Tanta gente [...] graduada [...] estão roubando, matando e fazendo muita coisa agressiva<sup>90</sup>.*

Ensinar os alunos a “aprender a lidar com o dia-a-dia” passa a ser interpretado como uma característica de um bom profissional mais sensibilizado com a realidade de seus alunos. Estas são orientações bastante correlacionadas com alguns valores defendidos nos textos da auto-ajuda. Eles se baseiam na criação de um homem “bom” a partir da incorporação de algumas atitudes no convívio social, sendo primordiais: a paciência, a perseverança, a humildade e a solidariedade<sup>91</sup>. Nota-se que os dois primeiros valores estão ligados ao processo de individualização e conquistas pessoais e os outros ao relacionamento social.

Ainda que de forma parcial, estes textos também podem funcionar, para alguns profissionais, como um resgate com a velha ordem civilizatória, pois atualmente as regras sociais são geradas pelo próprio indivíduo, entretanto, quando o agente social cria suas estratégias individuais a um princípio escolar, os conflitos aparecem como inerentes entre a subjetividade e a socialização:

*A mãe fala: “bateu, levou”. Ou o aluno diz: minha mãe mandou copiar do meu colega. Quem deve ficar de “castigo” é a mãe, pois a menina me contou isto chorando momentos antes do teste! [...] como se ela tivesse internalizado as regras sociais como a honestidade e sofresse com a lei da sobrevivência ensinada pela mãe<sup>92</sup>.*

<sup>90</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas nesta tese.

<sup>91</sup> Estes valores foram os mais citados nos textos (vide quadro anexo desta tese.)

<sup>92</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

Significa assim, que o trabalho pode incidir na sala de aula, em constante valorização de qualquer conquista apresentada por cada aluno. Cresce a idéia de desenvolver atividades com as questões afetivas de maneira informal e não-sistematizada. Para isto, desde cedo, ensina-se as crianças cuidarem de si mesmas para evitar problemas emocionais, como a violência e a autodestruição. De acordo com uma professora: *pretende-se ajudar a ensinar a viver melhor*. Neste sentido, as mensagens com os textos da auto-ajuda funcionam como orientações para que os professores ensinem o poder pessoal às crianças e reforcem nelas o sentido de que sua capacidade é fundamental para o seu futuro como adultos.

Para Varela (2000), por meio da regulação das categorias espaço-temporais, criam-se os controles sociais que são interiorizados, formalizando as condutas, que se incorporam na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo em que orientam uma determinada visão do mundo, já que existe uma estreita inter-relação entre os processos de subjetivação e de objetivação.

Assim, segundo a autora (op.cit.), para entender esta regulação e as diferentes pedagogias é preciso considerar que em cada período histórico, as relações sociais adotadas são associadas a outras, como por exemplo, as de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas.

De acordo com Varela (op.cit.), com inspiração nos estudos de Michel Foucault, no século XX surgiu um novo tipo de poder que intencionava solucionar as questões sociais, como por exemplo, o aparecimento de instituições escolares para educar as crianças “inadaptadas”<sup>93</sup>. A auto-educação e a preocupação com as novas formas de subjetividade já se mostravam como um “novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinado à ressocialização da ‘infância anormal e delinqüente’ em que esboça o uso do ‘psicopoder’” (p. 96). Este é característico das “pedagogias psicológicas” (idem), uma marca da contemporaneidade, baseadas em tecnologias cuja aplicação sugere uma relação que torna os alunos mais liberados, criando a percepção de uma falsa liberdade, entretanto tornam-se dependentes e manipuláveis, pois

*Um grupo psicologizado, adquire assim um especial destaque ao servir de catalisador e regulador de tensões: reforça a imagem de cada aluno, sublima conflitos e ajuda a superar deficiências afetivas. Daí que, segundo algumas correntes, aprender consista em aprender a expressar-se “livremente”. Ao mestre atribuem-se novos dispositivos de controles sutis, já que é quem interpreta aquilo que perpassa o manejo de códigos cada vez mais sofisticados e sempre em um suposto clima de não-diretividade. A ação educativa aproxima-se, desta forma, a uma espécie de psicoterapia cujos pilares são também a expressão e a liberação de energia, e a aprendizagem adota a forma de uma catharsis cuja finalidade seria desbloquear e eliminar resistências (op.cit., p.100).*

<sup>93</sup> São as crianças, em especial das classes populares, consideradas resistentes à escolar disciplinar.

O postulado do “psicopoder” aparece incorporado pela *Multieducação*, quando sugere que a escola considere em sua doutrina uma nova concepção de indivíduo na qual cultura, razão e emoção, cognição e afetividade são dimensões consideradas indissociáveis no funcionamento psíquico humano. De acordo com a proposta curricular, na educação estão entrelaçados aspectos que abrangem as estruturas cognitivo-afetivas e, principalmente, o peso dos estigmas e papéis sociais, exigindo novas configurações para o desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos, valores e significados propostos para o ensino fundamental <sup>94</sup>.

Segundo esta perspectiva, trata-se em considerar os alunos a partir de uma orientação mais de *formação* e menos de instrução. Esse fato, por si só, pareceu lançar um desafio radical aos profissionais na rede pública carioca, pois foram orientados para que o conhecimento escolar tradicional se transformasse em “conteúdos culturais” como formas de aprendizagem mais democráticas à classe popular <sup>95</sup>. Deste modo, significa viabilizar a exposição dos “conteúdos pessoais” de cada aluno como situações de conhecimentos importantes para serem problematizadas na escola.

Esta idéia de uma escola *formadora* vem ganhando grande consideração pelos especialistas da Educação, pois avaliam como uma forma de superação do dualismo histórico presente nas teorias sobre o conhecimento escolar: cognição *versus* emoção <sup>96</sup>. Para estes pesquisadores, a negação do plano afetivo, sob o argumento de que “esse não é o papel da instituição escolar”, é percebido como uma recusa de alguns professores pelo trajeto do desenvolvimento humano, bem como na função da escola no processo de construção de valores que possam contribuir para “a formação de um sujeito crítico, autônomo e democrático” <sup>97</sup>.

Esta rejeição, atribuída aos professores, provocou questionamentos acirrados sobre estes profissionais, pois foi considerada como uma atitude de resistência ao que está sendo implementado, assim como se interpretou como falta de empenho com as inovações ou o uso de táticas transgressoras utilizadas pelos docentes. Estas críticas ao professorado contribuem para que alguns profissionais questionem a apropriação dos conteúdos tradicionais e se mostrem apreensivos com os novos encaminhamentos dados pela escola:

---

<sup>94</sup> Consultar: *Multieducação: Relações de Ensino*. Rio de Janeiro: Série: Temas em Debate, 2007.

<sup>95</sup> Idem.

<sup>96</sup> Esta transformação sobre a concepção educacional iniciou a partir das críticas, as propostas pedagógicas inspiradas no campo da psicologia, em especial, ao Behaviorismo<sup>96</sup>. Esta perspectiva insistia em manter a dissociar a relação entre cognição e afetividade como instâncias psíquicas completamente distintas. Entretanto, para a escola atual se tornou fundamental superar o dualismo entre afetividade e cognição.

<sup>97</sup> Esta é uma expressão muito utilizada nos projetos político-pedagógicos das escolas da SME-RJ.

*Lê Multieducação? [...] não sei se isso é bom ou se é ruim, algumas coisas que eu perdi [...] eu acreditava no conteúdo [...] eu era mais a favor de conteúdo, hoje, não. Hoje de acordo com a nossa realidade, eu já penso duas vezes*<sup>98</sup>.

Convém recordar que é das pedagogias não-diretivas<sup>99</sup> a inspiração da concepção de que os professores deveriam valorizar a experiência pessoal e a expressão desta, inclusive da situação do aluno, de sua prática social, das ligações sociais e escolares em que participa (Snyders, 1976). Significa para seus defensores, o acesso à vida democrática para um grupo ou classe. Entretanto, observa-se que as interpretações dadas para tal concepção acabou por revelar ambigüidades relacionadas com o desenvolvimento das práticas pedagógicas democráticas. No caso da rede pública do Rio de Janeiro, significou relativa perda pelas classes populares do capital cultural gerado pelos conhecimentos escolares e a acentuação do domínio destes nas escolas privadas.

Para Bourdieu (2008), o monopólio dos instrumentos de apropriação dos bens culturais dos grupos dominantes se baseia no uso estratégico do gosto e no manejo lingüístico como maneiras de demarcar-se socialmente de outros grupos dominantes. Sendo assim, são criadas as formas de distinção, na qual a familiaridade com os bens simbólicos traz consigo a associação de uma “educação douta”. Logo, a intimidade com traços culturais legitimados ressaltam o “princípio da diferença” entre grupo ou classes sociais.

Esta distinção é uma manifestação simbólica de um capital cultural marcado por modos próprios de adquirir, ou usar, principalmente, os atributos de excelência. Segundo Bourdieu (op.cit., 2008), é justamente este postulado que acrescenta na aprendizagem escolar a noção de uma formação integral, visto que esta instituição amplia o capital cultural e deixa vestígios na relação com os bens consumidos. Para o autor, a escola oferece atalhos, ao longo da trajetória escolar, para promover a familiarização com a cultura dominante, mas os atores sociais não se convertem completamente, pois utilizam maneiras de praticá-las, já que os conteúdos possuem valor no mercado escolar. Neste sentido, são os conhecimentos escolares que permitem a mobilidade social ascendente, pois diante das condições de aquisição, suplementação e a apropriação, outros conhecimentos são gerados pelos agentes sociais.

A conversão total não é uma realidade na escola para Pierre Bourdieu, pois a naturalização das diferenças, pautada na relação de antinomia que se estabelece entre aprendizagem familiar e a escolar, negligencia que esta é fabricada e consumida por diversas maneiras. Ainda de acordo com o autor, o poder simbólico sugere como se nada fosse

<sup>98</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>99</sup> Esta proposta tem como preocupação a relação entre professores e alunos, a confrontação entre a dominação entre o docente e o aluno. Sugere como prerrogativa para sala de aula, situações de autonomia discente a partir de iniciativas e de responsabilidades.

“aprendido”, “estudado” ou “escolar ou livresco”. Esta legitimação entre os modos de aquisição, na família ou escola, acaba criando oposições entre o que é “douto” e o “mundano” de forma que obscurece a assertiva de que um “gosto natural” é aprendido.

O declínio da valorização dos conhecimentos e as misturas de fazeres e saberes, um processo vivido por muitos professores, pela característica de transmissibilidade que possui, podem causar interferência na formação das identidades individual e coletiva. No desenvolvimento dessas práticas curriculares diárias, percebe-se uma contradição, em que os profissionais, eventualmente, se propõem a ensaios de mudanças no trabalho pedagógico, bem como realizam questionamentos críticos sobre as alterações propostas pelas políticas oficiais sobre o conhecimento escolar.

A transformação do papel atribuído atualmente ao professor como “facilitador” do processo de aprendizagem, tem se mostrado diferenciado, pois se relaciona com uma prática que incentiva às crianças a experimentarem formas novas de lidar com dificuldades “psicológicas” e demonstrar confiança na capacidade de encontrar soluções por si mesmas. A autoconfiança é celebrada nas propostas educativas, porque a fragilidade, para alguns especialistas na infância, parece impedir que uma pessoa possa funcionar e sobreviver em um mundo extremamente desafiador, complexo, competitivo e diferente.

Nota-se, como dito anteriormente, que a escola atual é o espaço do autoconhecimento. Nas publicações da SME-RJ, constata-se também a presença dos pressupostos teóricos para o entendimento da perspectiva afetiva como opção pedagógica a partir dos “conteúdos pessoais”:

*Essas mudanças, mesmo que manifestas na esfera social, têm sua fonte nas descobertas e transformações internas das pessoas. Esse movimento de autoconhecimento e reelaboração de nossos padrões psíquicos, espirituais e de comportamentos nem sempre é favorecido por instituições como a família*<sup>100</sup>.

Este autoconhecimento, interpretado nas mensagens pedagógicas também como auto-estima, facilitou o entendimento de que a sensação pode afetar profundamente o processo de pensar, e da mesma forma, as emoções, os desejos, os valores, as metas e a maneira pela qual um indivíduo dispõe para um determinado comportamento. Esta percepção de si se apresenta como um padrão de ouro da saúde mental e física dos agentes sociais da atualidade.

Esse é um postulado universalmente aceito nas obras de auto-ajuda e bastante divulgado nos ambientes escolares: a elevação da auto-estima é uma responsabilidade pessoal

<sup>100</sup> Texto: *Vínculos afetivos e sua influência no interesse do aluno pela aprendizagem*. São as autoras a psicóloga Maria Helena Felitti e a pedagoga Valéria Cé Guerisoli. Boletim *Semeando Mudanças*, ano XIII, nº 01, fevereiro, 2007.

essencial e precípua de pais e professores. Assim, a defesa de uma autonomia “psicológica”, ou narcísica, tornou-se fundamental no fortalecimento da maneira “como” protegê-la, pois ela influi em escolhas e reações, bem tal qual na percepção de um alto grau de compreensão de si.

Observa-se o aparecimento de novos conceitos que estão sendo divulgados na formação docente, uma vez que a escola deve proporcionar experiências que elevem a auto-estima para que os alunos aprendam a lidar com desafios, mas para isto é preciso estar emocionalmente preparado. Para superar situações difíceis, há a necessidade de criar um sujeito “vencedor”. Esta exigência está bastante coerente com o intuito de criar uma cultura de aceitação “ao novo”, porque o agente social, um indivíduo empreendedor, tem assegurado que pode superar obstáculos em qualquer situação difícil.

De acordo com os autores da auto-ajuda, o sofrimento com uma derrota e uma auto-estima baixa, pode representar um perigo ao indivíduo quando cai em uma armadilha psicológica, pois ele pode se acusar, se justificar, procurar um bode expiatório, negar, cruzar os braços passivamente, entrar em depressão ou em desespero <sup>101</sup>. Os defensores do gênero justificam o uso do autoconhecimento, pois quando se ensina a concentração, ensina-se a encontrar as soluções nas decisões pessoais e não na justificação de um fracasso, seja na vida pessoal ou profissional. Nas obras da auto-ajuda, a culpa é a emoção anti-felicidade por excelência. Elas pressupõem que a felicidade não pode ser conquistada se o sujeito social estiver sentindo culpa.

*Acredito ser muito importante a auto-estima na nossa vida e no nosso trabalho. Eu, durante muito tempo, deixei a baixa-estima tomar conta de mim. Não acreditava que era capaz de dar aula, de ser uma boa professora, uma boa profissional. Com o tempo, fui trabalhando este sentimento e consegui libertar-me dele. Hoje estou segura e confiante, acredito na minha capacidade. Assim, esta confiança se reflete no meu trabalho em sala de aula. Por isso acredito que a auto-estima é fundamental para uma vida mais feliz e podermos trabalhar melhor a auto-estima de nossos alunos, ajudando-os a se desenvolverem, ficarem confiantes e, conseqüentemente, estarem mais felizes <sup>102</sup>.*

É a partir da abordagem focada na pessoa, além da premissa de que os agentes sociais estão familiarizados com os sentimentos, principalmente, os medos apresentados de forma tão fluente e convincente, que o uso da auto-ajuda prevê um convencimento de que o problema reside no indivíduo e menos tem a ver com a dinâmica interpessoal sobre a qual poderia exercer alguma influência. Assim, os especialistas deste gênero tendem a atribuir a maior

<sup>101</sup> Estas são as características apresentadas nas mensagens pedagógicas que devem ser evitadas ou repudiadas no percurso biográfico e no contexto escolar.

<sup>102</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

parte das dificuldades vividas por uma pessoa a seu “interior”, e não à “relação” entre todos aqueles envolvidos.

Logo, nos postulados clássicos da auto-ajuda <sup>103</sup>: “mudando o pensamento, mudará de vida”; “busque a paz dentro de si mesmo”; “afinação mental”, “identificar aquilo em que é bom e praticar com afinco, garantirá o sucesso naturalmente”, são ressaltados como orientações para “administrar” as emoções e se “libertar da prisão emocional”, sugerindo que o plano de vida e o êxito não dependem de uma instituição, mas da iniciativa empreendedora do agente social.

Neste sentido, pode-se compreender a associação dos pressupostos da literatura da auto-ajuda com o empreendedorismo, porque para alguns pesquisadores, o desenvolvimento de capacidades psíquicas pode ajudar diante de um revés no mundo profissional, – os negócios vão mal, uma estratégia falha, a negociação é rompida, o cliente desiste, a promoção não acontece – e o indivíduo enfrenta uma derrota a partir de sólida auto-estima <sup>104</sup>. Estas associações entre os conteúdos do empreendedorismo e da auto-ajuda sugerem que a tendência é o indivíduo se mostrar inabalável ou ainda, levantar-se e “voltar à luta”.

Esta parceria vai ao encontro dos questionamentos suscitados pelos professores relativos à ausência de desejos, ou realizações profissionais, dos alunos desta rede pública de projetos futuros, como por exemplo, a mobilidade social. Para a maioria dos professores, as crianças e os adolescentes se mostram desmotivados em adquirir uma escolarização de nível superior e, sucessivamente, uma identidade profissional. Assim, a interpretação dada ao empreendedorismo pode significar mais do que uma proposta educativa de incentivo para que alguns alunos busquem superar a desigualdade social e queiram adquirir os conhecimentos escolarizados. Ao que parece é primordial *tentar fazer com que essas crianças voltem a sonhar* <sup>105</sup> e os alunos se transformem em *desbravadores da realidade* <sup>106</sup>, como sinalizam alguns docentes.

Significa assim, mostrar aos alunos a importância de recuperar ambições que possam auxiliar na busca de uma ascensão social. Na percepção do professorado, a perspectiva de futuro embasava a presença dos conhecimentos tradicionais, pois *antigamente você podia*

---

<sup>103</sup> BUTLER-BOWDON, Tom. *50 clássicos de auto-ajuda: dos sábios da antiguidade aos gurus contemporâneos, 50 livros inspiradores para transformar sua vida*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

<sup>104</sup> Aspectos suscitados nas mensagens pedagógicas.

<sup>105</sup> De acordo com a entrevista realizada com a gerente da livraria, um dos livros mais procurados da auto-ajuda pelos professores é “Nunca desista do seu sonho” de autoria de Augusto Cury.

<sup>106</sup> Idem

*sonhar, porque você tinha os conteúdos, você tinha uma família, você tinha uma formação por trás, hoje em dia, não, você não tem nada* <sup>107</sup>.

É a partir da divulgação e orientação para implementação de uma “educação emocional”, que se mostra o declínio da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas não o seu esvaziamento completo ou dos sentidos dados à trajetória escolar, conquistados em décadas anteriores. Neste sentido, diante das transformações sociais, culturais e econômicas no mundo ocidental e sua repercussão sobre o conhecimento escolar, o empreendedorismo parece funcionar como um reduto da mobilidade social em que poucos poderão alcançá-la.

Possivelmente, este tipo de ascensão social será bem diferenciado daquele conquistado pelo professorado, pois entre as novas demandas aos trabalhadores encontramos um grande e impreciso leque de qualidades humanas: iniciativa, espírito de equipe, capacidade de comunicação, sociabilidade, criatividade, disposição para aprender, curiosidade, disciplina, motivação, atenção, responsabilidade, estabilidade, confiança, autonomia, capacidade de gerar e se adaptar às mudanças, independência, capacidade de cooperação, lealdade, comprometimento, competitividade, habilidade de negociação, capacidade de pensar e de decidir <sup>108</sup>. É claro também que “qualidades pessoais” adequadas ao trabalho sempre existiram, pode-se até dizer que, a cada modo específico de produzir, existiu um modo apropriado de se colocar frente a ele. O que diferencia a atual situação é a importância que ganham as novas “características pessoais” solicitadas aos trabalhadores e a valorização da “mobilidade subjetiva”.

Para Paiva (2001), há uma diferenciação entre qualificação e competência. Estes conceitos relativos às características pessoais poderiam ser considerados como competências ao invés de qualificação, visto que o conceito tradicional implica na escolarização formal e a suposição de anos de escolaridade previamente determinados por seus conteúdos correlacionados com o assalariamento.

Mas as competências podem ser consideradas um atendimento mais estrito, pois incluem elementos comportamentais, característicos de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente às necessidades do capital. Além de um preparo aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego e a qualificação está relacionada aos conhecimentos atestados por meio de avaliações de conhecimentos formais, as competências se estabelecem com uma profissionalização como virtudes pessoais e mesmo conhecimentos específicos que ajudam no relacionamento pessoal e na postura profissional.

---

<sup>107</sup> Depoimento de uma professora entrevistada.

<sup>108</sup> Estas são características mostradas nas mensagens pedagógicas e algumas publicações da SME-RJ.

Assim, a geração de posturas e *atitudes economicamente úteis* (Offe, 1990), parece como necessária para a adaptação ao mundo do trabalho, refere-se assim, à necessidade de motivação e, ao mesmo tempo, o controle sobre o trabalhador. Na contemporaneidade, o cidadão-consumidor passa a ser “cliente” também das novas formas de subjetividades lançadas no mercado. Com base no crescimento visível do espaço destinado à difusão de teorias administrativas e empresariais, os ambientes escolares, permeados por diferenças e lutas sociais estão, portanto, abafados pelo “discurso” apoiado em uma cultura empreendedorista.

Enfim, por tudo que foi dito, a violência em sala de aula, a indisciplina escolar e os novos arranjos no mundo do trabalho estão transformando a tarefa dos professores. Com o objetivo de lidar com estes desafios aconselha-se aos professores a se preparem para a questão de uma educação que emocione seus alunos.

Uma das alternativas para a incorporação desta nova proposta educacional é o desenvolvimento de vínculos com os alunos em sala de aula, através de atividades pedagógicas que enfatizem alguns valores culturais. Significa também facilitar o relacionamento e desenvolver as habilidades sociais: fazer e responder perguntas; solicitar mudanças de comportamento; pedir e retribuir; lidar com críticas; opinar, justificar, elogiar, recompensar, agradecer, fazer pedidos, recusar; e usar o bom senso. Tais atividades não podem ser iniciadas em momentos não conflituosos, mas a partir da análise de problemas hipotéticos extraídos dos presentes no cotidiano escolar, como justiça e injustiça, direitos e deveres, disciplina e indisciplina, conceito e preconceito. Mas como incorporar essa prática de resolução de conflitos nas relações cotidianas da escola? No próximo tópico será possível compreender melhor tais questões.

## **2.2 – Multiculturalismo: o viés psicológico da Escola Popular de Massa**

*A diferença é um elemento basilar para a pluralidade humana e a multiculturalidade é uma grande resposta à nossa capacidade de inovar, modificar e reinventar*<sup>109</sup>.

A epígrafe acima elucida uma das orientações aos professores cariocas para que gerassem outras formas de lidar com os novos desafios na docência, como por exemplo, a inclusão e a violência na escola. Para a SME-RJ, as diferenças e as formas de poder presentes

---

<sup>109</sup> Consultar: Boletim *Semeando Mudanças*. Ano IX, nº 04, maio, 2003.

na cultura escolar precisavam ser questionadas para que houvesse um “respeito verdadeiro à presença da diversidade e adesão sincera à ética da igualdade”<sup>110</sup>.

Neste sentido, coloca-se a relevância sobre uma proposta intercultural, na qual, os aspectos referentes à identidade do aluno e as questões que colocam em foco a maneira pela qual eles se percebem, se tornam fundamentais como proposta curricular<sup>111</sup>. Desta forma, os conteúdos escolares ganharam novas perspectivas e se evidenciou na formação docente as discussões concentradas em torno das teorias que abordavam práticas culturais diversas<sup>112</sup>.

Esta compreensão tornou-se freqüente na *Multieducação* e em outras publicações desta rede pública, encontrando no multiculturalismo a base teórica para aprendizagem escolar, bem como nas transformações das concepções docentes, como por exemplo, maior sensibilidade para a pluralidade cultural, a redução de preconceitos e discriminações em sala de aula, a responsabilidade de todos no esforço por reduzir diferentes tipos de opressão, a contextualização e a compreensão da produção das diferenças no contexto escolar.

Convém ressaltar que na década de 1990, a educação brasileira e a formação de professores se caracterizaram por um movimento no sentido de adotar o multiculturalismo como campo teórico, de forma a servir como referência para o entendimento de uma sociedade constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais, marcadores identitários. Segundo Canen (1998, p. 1), este projeto se insere em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diferença é percebida como categoria central contrapondo-se assim à percepção moderna e iluminista da identidade como uma construção estável e fixa.

Para Moreira (1999), a perspectiva multicultural não é somente teórica, pois propõe a valorização da aprendizagem moral desenvolvida por meio da experiência. Segundo o autor:

*A literatura em pauta ressalta que o foco em aspectos cognitivos, ainda que necessário, é insuficiente. Vê como indispensável o envolvimento emocional em diferentes experiências e em discussões de variados textos. As autobiografias e as narrativas pessoais, por exemplo, ao propiciar aos futuros professores a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências,*

---

<sup>110</sup> Idem.

<sup>111</sup> Durante a década de 1990, evidenciou-se um relevante interesse de vários pesquisadores, nacionais e internacionais, pelos estudos culturais. Eles demonstraram grande preocupação com: a criação de uma política de identidade presente nos novos movimentos sociais; afirmação de identidades excluídas; descentralização das identidades centrais de classe, etnia, gênero, religião, nação e outras; discussão filosófica e teórica sobre o deslocamento do indivíduo moderno; suspeita em relação às narrativas hegemônicas de identidades; emergência de novas identidades que correspondam às novas necessidades do indivíduo contemporâneo e, ao mesmo tempo, globalizado, além de interesses diversos.

<sup>112</sup> Esta proposta se fundamenta a partir dos movimentos sociais que se desenvolveram, com especial força, nas três últimas décadas em nosso país: ecologia, consciência negra, grupos indígenas, cultura e educação popular, movimentos feministas, dos Sem-Terra, da Ação da Cidadania, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, além dos movimentos sociais articulados em torno de diferentes interesses econômico-políticos. Estes movimentos têm favorecido um impacto nas intermediações das propostas educativas.

*podem auxiliar a torná-los mais sensíveis à diversidade na sala de aula e mais capazes de desenvolver práticas não coercitivas. (p.88)*

Convém ressaltar que o uso das mensagens pedagógicas com os conteúdos da auto-ajuda mostra uma intenção semelhante aos postulados presentes no multiculturalismo: sensibilizar os professores para a compreensão de que seu aluno possui uma identidade que o qualifica como membro de um grupo. Assim, “novas verdades” são despertadas no docente e outras práticas pedagógicas surgem em decorrência deste “olhar diferenciado”, segundo uma professora entrevistada. Neste sentido, cria-se uma lógica de prestígio cultural, experimentada pelo encorajamento em situações de revés, associadas aos elementos psicológicos que ela possibilita aos seus membros.

Nestes textos, é comum a apresentação do uso da biografia de homens e mulheres que se tornaram célebres na História <sup>113</sup>. São designações de qualidades, em uma relação de semelhança com as personagens, por meio de histórias breves que recordam atos heróicos destas, bem como a parte essencial de sua biografia. Geralmente, encontra-se a transformação de um grupo ou uma sociedade a partir “do poder interior”, que as personagens tiveram a capacidade de mobilizar com vistas a uma ação coletiva, bem como a consolidação de alternativas de interpretação e organização da experiência humana.

O leitor é convidado a identificar nestas histórias os motivos de seu sofrimento psíquico, sociais, culturais ou afetivos, para substituí-los por outros, como por exemplo, o entendimento de que o medo não é um problema psicológico, mas educativo. Significa assim, eliminar as emoções negativas e desenvolver o autoconhecimento.

Assim sendo, o *viés psicológico*, presente nas biografias da auto-ajuda e no multiculturalismo, ganha progressivamente o espaço escolar da SME-RJ, secundarizando os conteúdos escolares e criando uma perspectiva de aprendizagem que prioriza a subjetividade. Logo, as trajetórias sociais dos “indivíduos empreendedores” são contadas, recontadas e “ensinadas” como conteúdos importantes na formação dos alunos. Este *viés* é que faz diferença entre a prática “multicultural” e a escola “tradicional”, porque ambas fazem uso do “exemplo” de “heróis” como forma de exortar os alunos a seguirem seus exemplos. O que muda é este “panteão”, pois saem os “guerreiros”, os “patriotas” e entram os “pacifistas” ou aqueles cujo modelo apaziguador pode ser exortado e exaltado.

---

<sup>113</sup> Para isso, os textos de auto-ajuda recorrem ao recurso das metáforas e personagens como Jesus Cristo, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcutá, Gandhi, Dalai Lama ou mitos budistas misturados com autores da filosofia ocidental – às vezes na mesma página, todos despidos de qualquer conteúdo mais contestatário e de moralidades “rígidas demais” para serem admitidos nos diferentes contextos sociais.

*Tomé, que tinha pouca fé [...] vai falando de Abraão Lincoln [...] Marter Luter King [...] eu lembrei tanto de T., o meu filho! [...] falar que o cabelo dele era todo despenteado, que usava as roupas todas rasgadas [...] ele vai falar no final: quantos cadernos teve no segundo grau? Nenhum, ele chegava lá sem nenhum caderno. Quando alguém emprestava uma folha ele escrevia, se ninguém o emprestasse também não tava nem aí. Quando dizia que ia ser médico, os colegas riam dele: “Que isso cara? Você não faz nada! Não estuda, não traz nem caderno, como é que quer ser médico? [...] centrou nele mesmo e hoje em dia ele tem um monte de livros escritos. Aí você tem uma esperança! Você vê a luz no fim do túnel. É isso que eu gosto nele”<sup>114</sup>.*

Para Barreiros e Morgado (2002), diante das inúmeras propostas curriculares elaboradas no Brasil, a *Multieducação* se caracteriza como uma das poucas que expressa um caráter multicultural e apresentam uma real preocupação com a formação das identidades dos sujeitos, relacionando-os com o contexto local e global, que se reflete diretamente na transformação contínua das identidades culturais e no processo de criação de novas identidades.

Nesse sentido, a *Multieducação* tem, no marcador identidade, um rosto, uma expressão, um discurso; forma-se e “transforma-se no contexto das interações sociais por meio de mediações entre a consciência individual e a organização social” (*Multieducação*, p. 136).

Para De Paula (1998), esta proposta, criada por especialistas respeitados no campo curricular, mostrou conteúdos avançados em princípios teóricos. Para os organizadores era importante investir no potencial de transformação da sociedade pela escola, de modo que se apresentasse mais justa e igualitária.

Já na introdução, a *Multieducação* situa a escola como espaço que “garantirá ‘o exercício da cidadania e uma vida mais gratificante e feliz’” (p. 105). Entretanto, de acordo com De Paula (op.cit.), encontrou-se um fosso entre os desejos dos profissionais envolvidos com a elaboração da proposta e a dura realidade vivida no cotidiano desta rede pública, visto que a natureza da estrutura de sua elaboração se mostrava distanciada das condições concretas dos professores, como por exemplo, a ausência de compreensão dos conceitos apresentados e sua operacionalização como atividades escolares.

De acordo ainda com a autora, a SME-RJ apresentou e justificou a seleção de seus quatro princípios educativos: Meio Ambiente, Trabalho, Linguagens e Cultura. Entretanto, este último tornou-se bastante problemático para o entendimento sobre sua concepção. Esta imprecisão, elaborada em duas versões<sup>115</sup>, deixou o conceito “vagamente enunciado, sem ser

<sup>114</sup> Depoimentos de uma das professoras entrevistadas. Ela é leitora dos livros de auto-ajuda e sugere que o gênero tem contribuído para ajudá-la na prática pedagógica.

<sup>115</sup> Segundo a autora, as reflexões sobre cultura individual e pluralidade cultural acabam por criar ausência sobre o esclarecimento dados os sentidos ao “universal” e o que não é pertencente. Expressões, tais como, cultural particular, globalização da cultura, pluralidade cultural, democracia cultural se perdem em sentidos diversos e pouco claros.

realmente explicado, deixando assim de se tornar um instrumental para melhor compreender seu aluno” (p.108).

Esta situação se agrava mais “quando autores como Bourdieu, Charlot e Fourquin fazem parte do estudo sobre a relação entre cultura e educação e são apresentados de maneira superficial e merecia um melhor aprofundamento e clareza para possibilitar uma compreensão por parte do público-alvo” (p.108). Assim, indaga: Como discutir questões como a cultura do medo e a cultura da violência sem examinar tais obras profundamente?

Os implementadores da *Multieducação* usam o conceito da identidade em todos os campos dos conhecimentos como tentativa de trabalhar com as questões culturais. Para De Paula (op.cit., 1998), esta noção também se mostrou obscura no entendimento da proposta. Neste sentido, a transposição do discurso de igualdade para o cotidiano escolar restringiu-se à percepção de que a proposta oficial obrigava aos professores a criar condições que, positivamente, interferissem no sucesso de todos os alunos. Já não bastava a igualdade de oportunidades de acesso, garantida pela abertura da escola a alunos de grupos sociais, culturais e econômicas diversos; sendo necessário intervir de modo a todos eles obterem sucesso.

Levando-se em conta esta transformação na rede pública, Isa Locatelli (1998) aponta algumas vertentes consideradas relevantes pela equipe da SME-RJ, em parceria com duas universidades <sup>116</sup>, para a implementação do multiculturalismo na educação municipal. Dentre estas, a pluralidade cultural; a qual ganha destaque nos objetivos e nos fundamentos norteadores da política educacional: *lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola. Múltiplas idéias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares (Multieducação, 1996, p. 108).*

Para que esta pluralidade aconteça de fato é preciso que se tenha o respeito às diferenças. Surge então o Núcleo Curricular Básico (NCB) como uma tentativa de

*Garantir a todos os seus alunos o acesso aos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio e discriminação. Mas significa, ainda, ir além, porque, mais do que permitir, encoraja que cada escola busque a sua própria identidade, construindo um projeto pedagógico comprometido com os interesses e com a promoção de sua comunidade. (Multieducação, p. 217)*

---

<sup>116</sup> De acordo com esta autora, a participação das duas universidades (PUC/RIO e UFRJ) garantiu discussões com os membros da Secretaria Municipal de Educação, cursos para diretores e professores, criação de subsídios para elaboração de conteúdos e conceitos, bem como a tentativa de iniciar um envolvimento dos professores com uma reflexão sobre sua atuação e prática.

No entanto, o “diferente” que prevalece e tornou-se motivo de preocupação na escola atual, não se relaciona à pluralidade cultural, mas sim à aprendizagem e aos problemas sociais:

*A gente escuta muitos discursos que se tem que educar para a vida [...] eu penso: Que vida? Quando se reduz este conteúdo [...] parece que a aprendizagem se reduz a leitura e escrita [...] mas não é só isto! É a base [...] Educar para a vida é só alfabetização? Parece que se reduziu a escola a isto [...] não se fala na reforma ortográfica na escola [...] isso me causa um incômodo [...] como trabalhar a escrita se não se ensinam as regras? [...] Houve uma desqualificação do aluno. Não se acredita mais nele! Que irá crescer e sair daquela vida [...] se você minimizar o saber mais complexo, aprendido na escola, investe-se mais na desqualificação*<sup>117</sup>.

De acordo com os professores, os alunos que não se apropriam do conhecimento destacam-se no cotidiano escolar por causarem no docente uma sensação de impotência. Esta se relaciona tanto ao ensinar os conteúdos quanto ao lidar com os comportamentos agressivos. Isto provoca no professor um conflito, pois ao desconhecer as maneiras que poderão ajudar os alunos, indaga a importância que os conhecimentos escolares fazem para eles.

Enquanto na política oficial da SME-RJ torna-se importante a aquisição de comportamentos, valores e competências como processos de inclusão social, para os professores são os conhecimentos escolares que ainda se mostram como fundamentais à participação em uma determinada sociedade. Observa-se que a capacidade de interação entre os indivíduos é potencializada como capital social pelo reconhecimento a partir da “percepção do outro”. Significa que a necessidade de capital social para as ações coletivas podem, como consequência, enriquecer um patrimônio escolar. Deste modo, supõe-se que é preciso o reforço mútuo do capital cultural e social, já que se supõe que o primeiro se amplia com o fortalecimento do segundo.

São justamente os princípios da diferenciação, segundo Bourdieu (2007), que se conservam no capital social e no capital econômico, ou seja, o modo pelo qual os agentes ou grupos se distribuem na sociedade. O conceito de diferença e distinção reside no fundamento da noção de espaço social, no qual os agentes distribuem-se de acordo com o volume de capital que possuem; sendo os mais eficientes o capital econômico e o cultural.

Considerando este último relacionado com as diferentes instituições sociais, pode-se perceber a importância do papel da escola, enquanto uma destas instâncias, aos princípios da distinção. Sua funcionalidade torna-se muito transparente como a mediadora da interação social e das práticas culturais, uma vez que propaga valores de integração entre os professores

---

<sup>117</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

e alunos, e assim diminui a transmissão de conhecimentos escolares. Estas novas bases para a aprendizagem se baseiam na capacidade de inter-relação das pessoas e na conseqüente circulação de idéia decorrente deste movimento, produzindo incontestáveis efeitos sobre a construção de identidades sociais.

Convém ressaltar que a preocupação com as formas identitárias se desenvolve desde a modernidade. De acordo com Dussel (2002), na contemporaneidade, os questionamentos sobre o conceito de identidade ganham um novo impulso por meio da disseminação ou proliferação das diferenças, como uma mistura de fronteiras e signos distintos da ruptura com a modernidade e da irrupção de novas lógicas <sup>118</sup>.

Assim, novos sentidos são incorporados no processo de subjetividade na atualidade, pois os agentes sociais não são mais percebidos portadores de uma identidade “pura” e “homogênea”, mas pela contaminação de discursos com base em uma identidade “miscigenada”.

Este processo de hibridação, segundo Dussel (2002), transforma-se em um traço importante para o espaço plural, porque sugere que não é possível mais dotar de um só sentido as trajetórias dos agentes sociais. Os contextos vivenciais perdem os marcadores originais do discurso por meio da “imposição” de outros. Este processo ganha valorização quando as traduções que se assentam nas experiências que já estavam disponíveis previamente em uma cultura. Assim, a hibridação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros.

Para Dussel (op.cit.), a própria noção de currículo pode ser analisada como híbrida, pois resulta de uma alquimia que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente por meio do reconhecimento simbólico: entre o culto e o popular, entre o tradicional e o moderno. Desta forma, pode-se pensar que a identidade se perde na noção do hibridismo e encontra nos textos da auto-ajuda, a possibilidade de construir alternativas para as formas de desfiliação e de não-reconhecimento conseqüentes do multiculturalismo na proposta curricular. No entanto, o próprio gênero utilizado nestes textos possui um caráter híbrido, constituindo-se do conto e da narrativa, apresentando assim a pessoalidade, isto é, refletem mais livremente a individualidade de quem fala.

Para Bourdieu (2007), o sistema simbólico, como instrumentos de conhecimentos e comunicabilidade, advém de uma cultura que comprova sua eficácia quando produz e inculca um conjunto de significantes e significados indissociáveis das relações com a função política.

---

<sup>118</sup> Segundo a autora, a história da hibridação, ao problematizar o vínculo entre seres diferentes, associou diversas estratégias e discursos para impedir e domesticar a diversidade e, às vezes, também para afirmá-la positivamente, de maneira irônica, como por exemplo, algumas nações serem consideradas impuras ou mostrarem sujeitos coloniais.

Este campo simbólico consiste na possibilidade de dispor um mundo natural e social por meio de discursos, mensagens e representações que passam a estruturar as relações sociais. Deste modo, os textos da auto-ajuda funcionam como uma aprendizagem que se pretende como solução aos problemas sociais da escola e, principalmente, os que estão relacionados aos diferentes tipos de violência, como aquelas apontadas anteriormente nesta pesquisa.

De acordo com Sampaio (2006), as escolas estão vivendo difíceis tempos em que se expõem novos perfis com formas diferenciadas da utilização de tempos e espaços, saberes e relações de poder. Segundo a autora, a aprendizagem dos alunos das escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro apresenta-se centrada na ampliação do processo de leitura e, ao mesmo tempo, “há escolas que se organizam na direção do lazer e das relações geracionais, de amizade e parentesco, direção diferente daquela que institui sujeitos escolares, em torno da relação de conhecimento que marcou o trabalho escolar de forma duradoura” (p. 70).

Para Sampaio (op.cit.), estas mudanças nas condições de vida de grandes centros e nas escolas urbanas permitem inferir que tais modificações se abrem devido à totalidade da população e não mais a alguns grupos sociais. Estas modificações favoreceram novos perfis para alunos, professores e a instituição, na qual também se desenvolveram padrões diferentes da escola tradicional e, na combinação destes conceitos, indica-se a constituição de uma inovação para a escola. Sampaio (2006, op.cit.), apoiada no relatório da UNESCO <sup>119</sup>, considera que há uma fabricação de outro papel em curso à escola, pelo declínio da valorização do conhecimento escolar (17%), quando os professores sugerem como finalidade da educação “formar cidadãos conscientes e desenvolver a criatividade e o espírito crítico” (p.76). Tais dados estão em concordância com o discurso vigente na qual critica o ensino “conteudista” e na rejeição de utilizar o conhecimento para refletir sobre a ciência, o trabalho, a sociedade e a vida, ainda que indique a cidadania como uma referência para a escola atual.

Para Paiva (op.cit., 1998), são estas transformações, ocorridas a partir de 1990, o cerne das preocupações sobre a incongruência apresentada na funcionalidade dos conhecimentos instrumentais ou de conteúdos adquiridos nas escolas, no sentido de poderem ser acionados com proficiência em situações concretas que exijam o seu uso.

De acordo com as autoras acima, a reestruturação produtiva gerada nas décadas de 1970 e 1980 pode ser responsabilizada pelas novas configurações sobre o trabalho docente e a vida em geral, com reflexos sobre as demandas formativas bem como no “reconhecimento da

---

<sup>119</sup> Sobre a educação na realidade brasileira.

centralidade da educação no mundo moderno e pela contabilização dos efetivos conhecimentos trazidos pela educação de massa” (p.45).

Segundo Paiva et. al. (1998), a Escola Tradicional vai se desintegrando com a universalização das oportunidades e se transformando numa massificada Escola Popular <sup>120</sup>. Ela é o produto da democratização sem investimento adequado, com redução de salários e de quadros, com reformas pedagógicas sucessivas e “modernas” sem continuidade e sem preparos dos docentes, em um período em que a vida urbana tornou-se violenta e as funções sociais, assim como os padrões de comportamento da escola se modificaram profundamente. Esta “Escola Popular de Massa” se difere bastante da Tradicional, pois

*Inserida em bairros de uma cidade que multiplicou por 3 ou 4 vezes sua população no último meio século, ela integra um sistema escolar gigantesco. O crescimento da cidade gerou uma nova cultura urbana, multiplicou a heterogeneidade entre da urbe, dos bairros e das próprias escolas. No lugar das pequenas escolas começaram a surgir escolas capazes de comportar cerca de 1000 alunos ou mais. As escolas de professores passaram por modificações de monta e a ideologia dominante nos meios pedagógicos passou a assentar-se sobre pressupostos que não apenas deixam para trás os métodos e formas de ação da escola nova, como contestam a legitimidade da ação educativa (op.cit.).*

Para a compreensão das práticas pedagógicas que se desenvolvem na Escola de Massa é importante retomar o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Se este compreende um conjunto a partir dos quais podem ser inventadas soluções que não se deduzem de suas condições de produção, pressupõe-se que o *habitus* que se mostra na Escola Popular de Massa pode despertar nos agentes, a necessidade de respeitar as normas e valores sociais, o que lhes possibilita uma convivência adequada às exigências da sociedade traduzidas em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos.

Na fala dos professores cariocas, o magistério é percebido como profissão e não mais como simples missão. Entretanto, em seus depoimentos e nas publicações da SME-RJ percebe-se um posicionamento oposto que preconiza a escola como extensão da família, chegando a ocorrer a defesa de relações parentais com os alunos e a sacralização de certos aspectos do cotidiano escolar. Tais ambigüidades e incoerências estão presentes nas matrizes e referentes culturais de um processo de construção identitária presentes na perspectiva do referencial teórico da proposta oficial <sup>121</sup>.

*Na história da vida cotidiana de cada um de nossos alunos, poderemos descobrir as formas de ensinar, porque estaremos compreendendo as maneiras de pensar, valorizar e significar os conteúdos culturais (SME-RJ, 2007).*

<sup>120</sup> Segundo as autoras, na Escola Popular de Massa 80% dos alunos habitam em áreas pauperizadas próximas e 20% conjuntos habitacionais que abrigam uma parte da classe média empobrecida.

<sup>121</sup> Consultar: *Multieducação: Trocando idéias*. Série Temas em Debate. Rio de Janeiro, 2007.

A formação de identidades, um dos objetivos fundamentais do desenvolvimento curricular (*Multieducação*, 2007), perde a complexidade ao ignorar a apropriação dada pelo professorado, pois o que se instala é uma forma de reducionismo das questões identitárias e multiculturais, visto que são percebidas e operacionalizadas a partir da orientação de práticas voltadas à compreensão da personalidade infantil e à individualidade. Assim, uma sala de aula é percebida, em sua organização, por meio de uma ótica psicológica: interações, papéis, líderes; passando agora o controle pela comunicação interpessoal. Percebe-se assim, que as análises e as discussões sobre as formas de subjetividade, o estatuto do saber e os mecanismos de poder vão criando uma progressiva aprendizagem social, na qual se valoriza a “identidade como eu”.

Para Zygmunt Bauman (2005), a identidade é um conceito que merece questionamentos importantes, pois diante das crises de pertencimento coloca os indivíduos sob uma determinada estrutura de poder. Segundo o autor (op.cit.), ocorre uma luta simultânea contra a fragmentação individual e outra contra o grupo dominante, acusando-o de ter a intenção viciosa de apagar a diferença de um grupo menor por indução e a se render ao “ego coletivo” como estratégia para não perder um determinado prestígio. Assim, as batalhas de identidade podem querer mostrar intenções includentes, mas se misturam com outras de segregar, isentar e excluir quando acontece a perda das âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável.

Significa assim, que o uso da literatura de auto-ajuda na escola, pode ser entendido como um instrumento na batalha por uma visibilidade social. Desenvolvida na escola em forma de conhecimento pedagógico importante aos professores, sugere deflagrar um “aconselhamento” para as crises de pertencimento. Nos textos, cuja finalidade é a promoção da reflexão do leitor acerca de angústias, indagações e desejos, além da possibilidade de convencê-lo a buscar, por si mesmo, a realização pessoal e as sensações de prazer; prega ao indivíduo a necessidade de expressar-se, ter convicção e fé no próprio potencial para conquistar e sobressair-se entre os demais.

Neste sentido, Silva (1999) acrescenta que o mais importante na incorporação da proposta multicultural é a noção de diferença, pois circulam discursos não-equivalentes, à medida em neles estão implicadas relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização dessas diferenças. Assim, um currículo inspirado nessa concepção não estaria limitado a ensinar tolerância e respeito, por mais desejável que isso possa parecer; mas insistiria, em vez disso, numa apreciação dos processos nos quais as

diferenças são produzidas, pois, em um currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, necessita ser colocada permanentemente em questão.

Significa assim que a proposta de incorporação da diversidade ao currículo escolar, segundo Sacristán (1995), pode criar ambigüidade ao abarcar tanto uma perspectiva assimilacionista – em que uma cultura dominante sugere a assimilação de grupos minoritários – quanto uma perspectiva multiétnica, que se constitui em possibilidade de diminuir os preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas. Para esse autor, a escola não aceitava a bagagem dos alunos, mas, atualmente, repensa-se a questão da diferença reconhecendo a diversidade lingüística, cultural e os modos de lidar com ela.

Entretanto para Moreira (1999), é preciso atentar para as dificuldades na ordem prática das tentativas contra o preconceito e os estereótipos. Ao examinar alguns textos relacionados à formação docente e trabalhos relacionados com a temática da identidade, pode constatar a exacerbação de sugestões de atividades que se reduzem a celebrações do relato, da experiência, da troca, do senso comum, do espontaneísmo, psicologizando-se cada vez mais a salas de aula, sem que maiores reflexões, análises e críticas subsidiem as discussões e propostas de uma formação docente. Afinal, Julia Varela (2000) nos lembra: “as análises e as discussões sobre a organização das escolas não podem, hoje, evitar os problemas relacionados com as categorias, as formas de subjetividade, o estatuto do saber e os mecanismos de poder (p. 106)”.

Enfim, a SME-RJ ao empregar esforços na tentativa de modificar o processo educativo, também investiu em novas concepções, objetivando promover uma transformação pedagógica na maior rede de ensino da América Latina. Nesse sentido, parece que a proposta da *Multieducação* se transformou em musa curricular e tema de estudo sobre inovações curriculares, assim como essas inovações e sua repercussão transformaram o cotidiano escolar. Estas medidas geraram um perfil para os profissionais desta rede pública, como veremos no tópico a seguir.

### **2.3 - Professor Educador: a vocação como empreendedora de uma profissão**

Para a SME-RJ, as transformações ocorridas no campo curricular, tornaram-se determinantes para a criação de novos questionamentos sobre as práticas docentes, bem como proporcionou o aparecimento de diferentes perspectivas ao conhecimento escolar. Este processo foi acompanhado da criação de um novo papel social à escola que exigiu dos professores a incorporação de novas práticas educativas mais próximas das subjetividades dos

alunos, como por exemplo, “A didática do humor” ou “Compreensão, instrumento da pedagogia”<sup>122</sup>.

Esta “linguagem do afeto”<sup>123</sup> está presente nos textos das mensagens pedagógicas e nelas a prioridade na aprendizagem escolar é o ensino de *valores, atitudes e habilidades, que permitam aos seus alunos crescerem como pessoas, como cidadãos e como futuros trabalhadores e trabalhadoras no contexto da nova e desafiante economia em que o Brasil tem se esforçado por ingressar*<sup>124</sup>. Para que este modelo pedagógico se convertesse em uma perspectiva contemplada pela maioria dos profissionais, a SME-RJ sugere, por meio de suas publicações, um confronto entre duas posturas para iniciar um novo debate sobre o perfil do profissional da educação: “professor instrutor” x “professor educador”.

*O professor instrutor cumpre obrigações. O professor educador celebra paixões. O professor instrutor superestima o quantitativo, instrumentaliza para ter que tende à coisificação e a mercadejação do humano. O professor educador realça a busca do qualitativo, da globalidade do ser, da dignidade e da beleza humana; conduz à vocação, à voz do coração [...] o professor instrutor assume a função de mero transmissor e reproduz dos saberes instituídos, submetendo os indivíduos aos ditames estabelecidos ao adestramento e à domesticação. O professor educador passa pelo instituído e busca instituir novos saberes e sentires, procura rasgar os papéis e as máscaras que empacotam e escondem os mesmos, instigando a autenticidade, o espírito criador e transgressivo*<sup>125</sup>.

Neste sentido, os tradicionais mecanismos de transmissão de saberes utilizados pelos professores foram protestados e vistos como ultrapassados e com pouca utilidade ao momento atual. Para a inovação pretendida, o desenvolvimento da “educação emocional”, era necessário uma política de formação abalizada no novo perfil profissional: o *professor educador*. Neste modelo não se prevê a limitação do ensino somente ao “domínio de saberes técnicos e instrumentais”<sup>126</sup>, mas por um “trabalho educativo” que viabilize uma transformação psicológica de professores e alunos.

Este novo padrão, para a SME-RJ, garantiria ao professorado o êxito na sala de aula, bem como podia abrir caminhos para a verdadeira autonomia profissional, pois o professor *não é o que ensina fórmulas, regras, raciocínios, mas o que questiona e desperta para a*

<sup>122</sup> Estes são alguns dos títulos dos textos divulgados pelo Boletim *Semeando Mudanças* que se dedicaram a reflexões sobre a prática pedagógica: *A didática do humor: utilize os risos para contagiar seus alunos*. Ano XII, Nº 09, outubro/2006; *Compreensão, instrumento da Pedagogia*. Ano XIV, nº 05, junho, 2008. Ambos os textos foram retirados da Revista Profissão Mestre (abr/2006; julho/2007).

<sup>123</sup> Tomo emprestado o título do livro de Celso Antunes para melhor exemplificar as propostas da SME-RJ. ANTUNES, Celso. *A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores*. Campinas (SP): Papyrus, 2005.

<sup>124</sup> Este fragmento foi retirado de uma das mensagens pedagógicas. Ele se apresentava com síntese do conteúdo de um texto.

<sup>125</sup> Texto intitulado: “O professor instrutor e o professor educador” de autoria de Miguel Almir L. de Araújo. Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Retirado da Revista Pitágoras em Rede – mai/2003. Boletim *Semeando Mudanças*. E/DGRH/DRH, Ano XII, nº 09, outubro, 2006.

<sup>126</sup> Esta expressão é muito utilizada em reuniões pedagógicas na cidade do Rio de Janeiro.

*realidade*<sup>127</sup>. Para isto, há uma valorização da concepção de “vocação” para ensinar, entretanto, esta ultrapassou a noção de um “chamamento interior” apresentada nos postulados religiosos cristãos atrelados ao sacerdote e às suas qualidades ao magistério.

Para além do *despertar da paixão pelo ensino*<sup>128</sup>, o novo modelo prevê a adesão plena do professorado ao prazer pela mudança pessoal e profissional. Entretanto, isto exigiu dos professores a adequação dos valores estabelecidos pelo atual sistema político e econômico ao cotidiano escolar, uma vez que se pretende transformar os alunos em trabalhadores mais flexíveis às mudanças no mundo do trabalho.

*O dia-a-dia nas Instituições/organizações apresentam aspectos sempre abordados na dobradinha ‘Cinema e Recursos Humanos’, onde poder, liderança, processo decisório, motivação, estratégia, ética e demais ligados à complexidade do ser humano podem ser vistos, analisados e debatidos, quer de forma didática ou lúdica e atraente para troca de experiência*<sup>129</sup>.

As novas orientações suscitaram nas escolas, desta rede municipal, discussões com ponto de vista que se opunham, como por exemplo, a vocação e o profissionalismo. Os debates se acirraram quando se colocou a profissão ao lado do trabalho e a vocação atrelada a uma ação simbólica a partir de uma gratificação subjetiva. De fato, alguns textos dados aos professores afirmam tratar de duas coisas distintas, quando não opostas.

*“Professores há aos milhares, mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (Rubem Alves)*<sup>130</sup>.

O distanciamento e a diferenciação entre trabalho e vocação têm gerado inúmeros conflitos para os professores, como por exemplo, o estabelecimento de uma relação direta e linear entre a qualidade da atuação profissional e o sentimento inicial de que está “preparado” para desempenhá-la. Na percepção do professorado, esta forma de avaliar as práticas profissionais conduziu a uma interpretação de que nem todos os profissionais são bons professores como sugeriu uma das entrevistadas, “*nem todo professor é um educador!*”.

Convém ressaltar que o conceito de vocação como valorização do cumprimento de um dever dentro das profissões é encontrado por Max Weber (2004)<sup>131</sup> nos escritos de Martinho

<sup>127</sup> Fragmento retirado de uma mensagem por ocasião das comemorações pelo Dia do Mestre. Boletim *Semeando Mudanças*, Ano XIII, nº 09, outubro, 2007.

<sup>128</sup> Frase retirada de uma mensagem pedagógica.

<sup>129</sup> Fragmento retirado do Editorial do Boletim *Semeando Mudanças*. Ano XIV, Nº 5, junho/2008.

<sup>130</sup> Esta mensagem ganhou grande repercussão na rede municipal do Rio de Janeiro pelas comemorações do Dia do Mestre. Foi possível constatar nos arquivos dos professores entrevistados que TODOS possuíam uma cópia impressa do mesmo.

<sup>131</sup> Consultar: WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

Lutero (1483-1546), a partir do qual esse conceito se tornou o dogma central de todos os ramos do protestantismo. Em Lutero, contudo, o conceito de vocação teria permanecido em sua forma tradicional, isto é, aceito como ordem divina em que cada indivíduo deveria adaptar-se. Segundo o autor, o resultado ético deste conceito seria a submissão. Mas é na ética calvinista, graças à idéia de *Beruf* – profissão como vocação – que é vista como o fator decisivo para a difusão de uma conduta de vida ascético-racional, que é pressuposto para o espírito capitalista<sup>132</sup>.

É assim que, a partir do século XVI, nas áreas geográficas atingidas pela Reforma Protestante, instaura-se uma lógica precisa entre credo religioso, conduta moral de vida e comportamento econômico, que pode ser definido como “racional” em sentido capitalista. O núcleo central dessa união é dado pela reavaliação do trabalho e da profissão, que são chave de vocação e sinal de eleição divina. A conduta de vida e a coerência nas próprias concepções e crenças são, para Weber (2004), motivo de agir autônomo na sua relação com o simples cálculo econômico e com a pressão do puro poder.

Segundo Bourdieu (2007), a eficácia simbólica da “consagração”, exemplificada pela religião, sugere que a vocação repousa em quem encarna o ajustamento entre as probabilidades objetivas oferecidas pelo campo e o capital que implica certas inclinações pessoais. De acordo com o autor, o agente social é solicitado a fazer algo que parece feito para ele e que exige ser praticado por ele. Assim, as condições de êxito das práticas repousam sobre crenças que são tanto mais eficazes e intensas quando refletem a “cumplicidade” das estruturas objetivas e das disposições subjetivas dos atores sociais.

Estas são, segundo Bourdieu (op.cit.), as trocas simbólicas produzidas por um capital de reconhecimento, pois em proveito daquele que realiza os atos de conformação, há o aparecimento de um papel social investido da “autoridade” e que lhe permite ter efeitos emblemáticos. No caso do professor, sua autoridade pedagógica se baseia no prestígio de uma pessoa que ocupa uma posição legitimada e deve ser digna de ocupá-la. Assim, a legitimidade docente é adquirida na posição e no efeito de suas manifestações simbólicas.

Neste sentido, a representação de vocação ligada ao “professor educador” fragmenta os sentidos dados anteriormente ao conceito, pois a interpretação atual está relacionada com a noção de ocupação profissional que pouco depende da produção de sua existência material e

---

<sup>132</sup> De acordo com a ética calvinista, a ascese intramundana atua como energia contra qualquer forma de prazer, luxo, esbanjamento ou exibição de riqueza, com a conseqüente redução do consumo e poupança de dinheiro e de bens, disponíveis para uma acumulação e um reinvestimento de tipo capitalista. Uma riqueza considerada como prêmio para uma prudente administração dos bens recebidos de Deus é a mentalidade que, em longo prazo, dinamizará os mecanismos da economia capitalista.

da qualificação. A competência “emocional” é o que lhe proporciona o “sustento”, visto que a legitimidade dos serviços “psicologizados” em que socialmente lhe são autorizados a desempenhar se mostram como força simbólica na profissão.

Assim, a associação entre o paradigma do “professor educador” com o uso da auto-ajuda no cotidiano escolar, se deve à importância dada pela SME-RJ na transformação, tanto profissional como psicológica dos docentes, bem como a necessidade constante de gerar nestes um auto-aperfeiçoamento e o gosto por outros aprendizados como *bilhetes de ingresso para o sucesso profissional*<sup>133</sup>. Deste modo, as mensagens pedagógicas trazem como imperativo uma “educação afetiva” nos novos processos de aperfeiçoamento docente:

*Era um professor que amava a vida [...] e amava seus alunos com todos os seus problemas [...] Ele não queria mais só ensinar matemática [...] português [...] mas, abrir corações e mentes [...] Queria transmitir valores [...] entender seus problemas para tentar revertê-los [...] Deixar na lembrança de cada aluno [...] uma lição que pudesse orientá-lo no mundo embrutecido em que vivemos [...] Estava cansado de usar a matemática para contabilizar derrotas [...] Não agüentava mais exigir que crianças expressassem corretamente [...] idéias incorretas [...] O mundo estava globalizado e tecnológico [...] Queria falar de amor, de ética, de solidariedade, de vontade, de felicidade [...] Queria educar para transformar*<sup>134</sup>.

Para este novo perfil, os professores precisaram considerar que a “emoção é uma espécie de espoleta que dispara o racional”<sup>135</sup>, pois são os sentimentos que impulsionam os “caminhos” em que os alunos buscarão as soluções para os problemas individuais e, simultaneamente, transformem em sociais. Esta proposta consiste na suposição de que os alunos poderão se mostrar interessados nos conhecimentos escolares a partir de um “apelo emocional”, utilizado pelos professores, como uma técnica de comunicação, que controla as reações provocadas por suas palavras e ações, para que os alunos queiram prestar atenção neles.

Percebe-se que o contexto da sala de aula se modifica em relação ao da escola tradicional, pois o atual implica no diálogo e na negociação, entre professores e os alunos, de visões de mundo, problemas, soluções e ações, em que as propostas pedagógicas só poderão ter “aceitação” quando ecoarem nas categorias e objetivos discentes.

Neste sentido, a habilidade fundamental do “professor educador” parece vinculada à transmissão aos alunos dos tipos de “ganhos” com a mobilidade subjetiva. Este “educador” é

<sup>133</sup> Expressão muito utilizada nos textos de auto-ajuda relacionados ao desenvolvimento profissional.

<sup>134</sup> Este fragmento faz parte de uma das mensagens pedagógicas de uma professora entrevistada. Ela foi apresentada em reunião com os professores, na qual as reflexões se pautavam sobre a temática do “Bulling” na escola. Convém ressaltar que o texto foi adaptado do livro “Era uma vez um professor”. Não há a autoria deste livro na mensagem pedagógica.

<sup>135</sup> Trecho foi retirado de uma mensagem pedagógica baseada no livro de Hamilton Werneck intitulado: *O que é a Escola Empreendedora*. Convém ressaltar que o autor foi convidado para alguns eventos nesta rede municipal como palestrante e divulgou esta concepção. WERNECK, Hamilton. *O que é a Escola Empreendedora*. Petrópolis (RJ): DP Editora, 2007.

orientado a perceber o conhecimento escolar a partir de valores que são aprendidos por meio de uma “descoberta”. Estes deverão despertar na criança a ousadia e para suscitá-la cotidianamente, o docente deverá traçar as “metas” que se proponham como desafios a serem alcançados. O que se deseja ensinar com a intrepidez é o “espírito de iniciativa”, pois o que se tem como ponto de vista é uma aprendizagem, principalmente, desenvolvida por erros. É um trabalho pedagógico baseado no modelo de desafio que compreende uma conquista a partir de um esforço constante. Logo, cria-se uma noção que abre a infância ao inesperado e ao imprevisível, que entende a criança como criadora de cultura, capaz de transformar e transformar-se.

Mas para desenvolver estas características é preciso a capacidade de ser otimista, sem perder o contato com a realidade, mesmo em situações adversas. Este é o agente social imaginado pela literatura de auto-ajuda e esta qualidade é apropriada, por meio das mensagens pedagógicas, para o “bom professor”.

Este “educador” deve se caracterizar pela vontade e capacidade, de conceber e concretizar uma iniciativa, um projeto, definir objetivos e metas, identificar e mobilizar aliados e recursos, de ser desembaraçado e gerir e avaliar processos e resultados. Percebe-se nesta descrição uma correlação direta com características atribuídas ao empreendedorismo e que se pretende como uma modalidade pedagógica de uma educação financeira convertida à escola carioca.

O paradigma de “professor educador” que se delinea nesta rede pública é de um agente social como promotor de mudanças via um empreendedorismo de cunho social, sendo o profissional da educação justificado por suas ações pela pedagogia do “Espírito Empresarial”. Neste sentido, a formação continuada na SME-RJ mostra profundas transformações a partir das noções empreendedoristas como formação profissional. De acordo com um depoimento, este processo pode ser ensinado na escola, pois

*Os empreendedores eram informais. Eles aprendiam com os pais, eles aprendiam na vida. Eu acredito muito numa cultura [...] ensinar ‘o cara’ a ser empreendedor. Eu não acredito que a pessoa nasça empreendedora*<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> Este depoimento é de um implementador do Núcleo de Empreendedorismo na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro que mantinha parceria via projetos com a prefeitura do Rio de Janeiro. Segundo o depoente, este projeto objetivava prestigiar os empresários da própria região, como por exemplo, os micro-empresários. Esta região tem hoje uma previsão de geração de quase 50 mil empregos diretos e há uma carência muito grande de uma mão de obra especializada. Segundo o entrevistado: *Companhia do Atlântico está preocupada com isso e a mão de obra que utilizará na siderurgia. Em função disto, o objetivo era incentivar o empreendedorismo na região e procurar resolver o problema com sub-aproveitamento da Cidade das Crianças, atualmente abandonada.*

Convém ressaltar que os empreendedores são pessoas avaliadas como diferenciadas, que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, que atuam numa direção dada pelo espírito da época e do local no qual se formaram. Não necessariamente, o seu espírito é o de contentar em ser mais um na multidão, mas objetivam conquistar reconhecimento e admiração, tornando-se referências ou serem imitadas ou ainda deixar um legado.

Da mesma forma, a visão comportamental do empreendedorismo apresentada por Weber (2004) em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, define indivíduos empreendedores como pessoas inovadoras que possuíam uma importante função de liderança, e identifica o sistema de valores como um elemento fundamental para a explicação do comportamento “empreendedor” no desenvolvimento da sociedade capitalista. O autor (op.cit.) aponta que este perfil evidencia a importância do trabalho árduo, implacável e voltado para o futuro como motivação do homem protestante, decidido a provar o seu valor moral pelo trabalho.

Para Weber (2004)<sup>137</sup>, a definição empreendedorista, presente no “espírito capitalista”, marca o aparecimento de um *ethos* sobre uma determinada virtude e sobre a vocação, oriundo da vida comum a grupos inteiros, pela sensação de uma grande responsabilidade em relação à atividade profissional. Esse “espírito” é expresso como uma forma de um utilitarismo, mas com forte conteúdo ético, na medida em que o aumento do capital é considerado um fim em si mesmo e, sobretudo, um dever do indivíduo e uma forma de perceber a manifestação divina de aprovação e apoio a este princípio ético. O aspecto fundamental desse utilitarismo reside no fato de que a ética que o suporta implica a obtenção de mais e mais dinheiro é combinada com o estrito afastamento de todo gozo espontâneo da vida.

Na atualidade, o “empreendedor” deriva da idéia da centralidade crescente sobre a profissionalização como consequência das novas exigências gestonárias – do papel e do conceito – e da aproximação da lógica das organizações do Estado e à lógica da empresa. No novo desenho institucional, os servidores públicos, por exemplo, agem como “empresários das emoções” que maximizam a eficiência afetiva, pois os resultados redistributivos da ação estatal perdem importância, quando não são simplesmente ignorados. Esta imposição da

---

<sup>137</sup> WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004. Convém ressaltar, segundo Max Weber (2004)<sup>137</sup>, que o empreendedor sempre fez parte da história da civilização e pode-se encontrar o registro sobre ele em documentos econômicos, mas é o Ocidente que desenvolve os significados sobre este sistema e lhe dá consistência<sup>137</sup>. Mas é o “espírito do capitalismo” (idem, p.25) que marca a aceção do empreendedorismo a partir de uma ética relacionada a um “ideal de homem honesto e de crédito reconhecido e, acima de tudo, a idéia do dever de um indivíduo com relação ao aumento de seu capital” (p.27).

lógica do mercado ao setor público, com o intuito de converter os servidores públicos tal racionalismo gera o risco de agravar o mesmo problema moral que se propõe a resolver.

De acordo com Santos (2008), ao investigar o processo estratégico orçamentário específico do setor educacional do município do Rio de Janeiro, concluiu que esta prefeitura inspirou-se no padrão de desempenho empresarial e nas análises técnicas de desenvolvimento de determinados setores para construir os modelos de planejamento orçamentários executados pelo poder público <sup>138</sup>. Nestes foram incorporadas as noções de economistas, empresários, consultores empresariais e técnicos em planejamento em boa parte do espaço administrativo e pedagógico.

Os conhecimentos destes especialistas foram utilizados para emitir receitas, soluções técnicas e, não raro, sugeriram a incompetência dos professores para produzir estratégias que melhorassem a qualidade do ensino. Segundo este autor (op.cit.), esta abordagem mercadológica interferiu na expectativa da qualidade do conhecimento escolar em um determinado local ou de uma população. Isto favoreceu a dificuldade até mesmo entre os diferentes especialistas, das áreas administrativas ou pedagógicas, sobre o que seria considerado como qualidade em ensino e na educação.

Santos (op.cit.) destaca que, dos recursos destinados à escola, a menor porcentagem foi a designada à formação continuada dos professores e sua execução ainda estava atrelada a uma “autorização” do órgão central (SME) para aprovação do uso pelas coordenadorias regionais ou pelas escolas. Praticamente inexistia a divulgação deste recurso para os profissionais das unidades escolares, pois a centralização exercida pela SME-RJ sobre a formação docente dificultava outras que poderiam acontecer de forma descentralizada.

Este desconhecimento sobre orçamento e a ausência de divulgação da existência de um “programa com metas de capacitação” influenciou sobremaneira o posicionamento dos profissionais da escola quanto a esta parte da execução orçamentária. Sem outros recursos pedagógicos, senão os divulgados pela SME-RJ, os aspectos da gestão pedagógica foram percebidos no interior da escola através do desempenho dos alunos e não de uma qualificação profissional continuada.

Na proposta da SME-RJ, para o “bom professor”, como dito anteriormente, era preciso que sua prática se baseasse nas relações sociais desenvolvidas no interior de uma sala de aula.

---

<sup>138</sup> Segundo Santos (op.cit.), este processo foi decorrente da municipalização do ensino no Brasil conquistada durante a década de 1990. Esta política educacional contribuiu para que a SME-RJ investisse na Gestão Participativa na Educação e, para isto, implantou a descentralização financeira como sistema mais democrático na administração dos recursos dentro da escola, bem como apostou em uma reestruturação qualitativa da educação carioca.

Estas passaram a ser percebidas como um “capital”, uma vez que propagavam valores de interação entre alunos e professores. A valorização dos laços sociais precisou de investimento na construção e no desenvolvimento de relações de confiança e isto exigiu maior sensibilização nos docentes. Convém ressaltar que a confiança é um recurso que pode ser facilmente construído, ou muito dificilmente, ou destruído, e sua produção gera baixo investimento e quase nenhum custo. Neste sentido, o capital social, como formação continuada, requereu mais dos profissionais o esforço próprio para a transformação profissional do que financeiro. Significou assim para a SME-RJ, uma estratégia de conseguir controlar as despesas públicas com a formação continuada dos professores, bem como mudar a cultura docente na definição da esfera da atividade pública.

Neste sentido, a qualificação docente percebida pelos professores como processual, isto é, construída por meio de um processo de escolarização e pelas experiências adquiridas ao longo da sua trajetória profissional assumiram a responsabilidade individual, em que a qualidade do trabalho docente depende da vocação empreendedorista, do compromisso, do prazer que sente na sua realização.

Para os professores, este novo *ethos* profissional induziu a criação de mecanismos de responsabilização mais sofisticados contra os professores. A “bondade pedagógica” criou outras interpretações sobre as funções da escola e do conhecimento, como por exemplo, a conseqüente desvalorização dos fins específicos desta instituição como pública.

A partir destas transformações, o contexto escolar passou a exigir do professor o desenvolvimento de habilidades particulares como prontidão para iniciativas, em caso de emergência, raciocínio rápido para uso de alternativas na solução dos problemas, concentração para o domínio da situação e criatividade. Isto pode ser constatado nos textos da literatura de auto-ajuda, presente nas mensagens pedagógicas. Elas conduzem o leitor a superar possíveis conflitos relativos à sua capacidade profissional.

Este leitor é incitado a pensar em ser um “vencedor”, um modelo para outros que também estão ansiosos para alcançar uma vitória. Têm-se como exemplo, os professores premiados “pelas experiências bem sucedidas”. Este compromisso acentuado com a prática profissional, cuja responsabilidade é preparar seres humanos mais adaptados à realidade social, pressupõe ação e comportamento, emoção e relacionamento interpessoal como fundamentos para uma transformação que envolve os processos existenciais, mas com a incorporação de novos tempos sociais e culturais.

Diante do estímulo à competição, ao sucesso a qualquer preço, além de solapar os espaços de ação intersubjetiva e sócio-política, o que se nota na profissionalização docente é a

valorização da psique e da interioridade. O investimento no próprio *self*, dentre outros comportamentos próprios à sociedade atual são registrados no mercado cultural e na busca da felicidade individual. Isto fornece uma maneira especial à dinâmica de auto-investimento.

Estes são elementos que podem ser importantes para as novas técnicas de violência simbólica, inscritas no perfil do “professor educador” da SME-RJ, pois ao orientar os profissionais para que recorressem aos métodos “liberais” e em que a “maneira suave” e a “pedagogias psicológicas” como possibilidades para práticas docentes, mostram certa conjuntura das relações de força e de disposições, por vezes, tolerantes relativas à manifestação explícita de um novo arbitrário.

Para Bourdieu (1975), é na crença de uma ação pedagógica, sem obrigação nem sanção, que se pretende ter o efeito de outro modo de imposição: cumular os alunos de afeição e o apelo insistente à compreensão afetiva. Para o autor, este é outro instrumento de repressão útil que se constitui como técnica pedagógica não menos arbitrária do que os castigos corporais ou a repreensão infante. Estas técnicas empregadas, de difícil percepção, dissimulam a significação social da relação pedagógica sob a aparência de uma relação puramente psicológica e que, de outro lado, sua dependência ao sistema das técnicas de autoridade, que definem o modo de imposição dominante, contribui para impedir os agentes “moldados”, segundo esse modo de imposição, de apreenderem o seu caráter arbitrário.

Desta forma, o professorado tem que enfrentar com flexibilidade e criatividade situações em que predomina a incerteza, o que busca fazer acreditando nos valores difundidos pela auto-ajuda e na esperança de ser um “vencedor” como prometem os divulgadores do empreendedorismo. Pois é na contramão desta “educação emocional”, que os novos tempos têm colocado exigências de conhecimentos cada vez mais amplos e mais sofisticados, o que gera maior segmentação social dos sistemas e de sua clientela, de acordo com o que a escola consegue oferecer.

No século XXI, a qualificação profissional dos trabalhadores tende a elevar-se mundialmente em função das novas exigências do capitalismo. No mundo do trabalho, prevêem-se estratégias de reprofissionalização constante, pois sucessivas mudanças serão vivenciadas com alternância entre o mercado formal e desemprego, exigindo para enfrentá-la uma formação geral baseada em conhecimentos efetivos, capacidade de utilizá-los e a flexibilidade para adaptá-los a novas condições da vida contemporânea (Paiva, 1998). No caso da educação, é exigida ao professor uma formação geral com base em que novos conhecimentos deverão ser adquiridos durante toda a vida profissional.

Para Paiva (1995), na primeira metade dos anos de 1990, algumas idéias tornaram-se consensuais na educação, entre elas, o reconhecimento da centralidade do papel da escola no desenvolvimento socioeconômico, pois esta instituição poderia intervir, para alguns países, nas posições em que ocupariam na reinserção e realinhamento no cenário internacional. Este processo foi acompanhado de um profundo “reordenamento social das profissões” e mudanças nos aspectos de qualificação da força de trabalho que demandou uma redefinição dos requisitos e das características que marcaram a educação. Para Paiva (op.cit.),

*Os países com ensino fundamental universal vêm se perguntando a respeito do nível de conhecimento e competências daqueles que o freqüentaram, admitindo hoje que a qualidade de sua escola básica deixa a desejar e que uma grande parcela de sua população pode ser definida como funcionalmente analfabeta, ou seja, incapaz de utilizar eficientemente conhecimentos instrumentais e de conteúdos exigidos pela modernidade, mesmo quando eles fizeram parte do currículo das séries cursadas (mimeo).*

Estas mudanças se acentuaram com o fim do pleno emprego e do retorno de políticas liberais que contribuíram para a valorização de fatores não educacionais, como por exemplo, o capital social (Paiva, idem). Assim, a derrocada das estruturas públicas de bem estar desvalorizou as profissões tradicionais – como médicos e professores, que se tornaram mais abundantes não apenas devido à maior democratização dos cursos correspondentes, mas à restrição do mercado (Paiva, 1998). Este processo também foi acompanhado com a perda do poder dos diplomas, o aumento do desemprego e o descolamento da inserção no sistema formal de ocupação e das profissões tradicionais. Tais modificações provocaram novo patamar de mudanças de conhecimentos e de eficácia apoiados em uma nova qualidade do ensino básico.

Para Paiva (1995, op.cit.), estas alterações sobre os saberes escolares foram acompanhadas de uma polarização na qualificação. Este processo implicou uma intensa especialização de ponta, promovida por uma maior formação geral diante da incorporação de conteúdos complexos e sofisticados. Por outro lado, a divulgação pelos meios de comunicação, em linguagem simples, de muitos conteúdos intrincados também contribuiu para a desmistificação do trabalho especializado e de conteúdos intelectuais até então apropriados apenas por uma pequena parcela da população.

Assim, a qualificação intelectual ganha lugar privilegiado na atualidade. Espera-se, no sistema educacional que os alunos aprendam a desenvolver alto nível de concentração e plena capacidade de abstração e exatidão, mas tais virtudes intelectuais, não dependem mais apenas de uma educação acadêmica, e sim de exigências relacionadas aos aspectos psicológicos de formação (Paiva 1995, op.cit.).

As novas concepções sobre o conhecimento criaram uma percepção acentuada nos docentes como atores coadjuvantes na escola, visto como responsáveis somente em ajudar a formar gerentes de informação e não de conhecimentos sistematizados. Este processo significou mais uma prática profissional relacionada em avaliar as habilidades cognitivas e humanas dos alunos e menos a quantidade de conceitos e noções que eles poderiam adquirir na escola, pois muitas informações nem sempre foram transformadas em conhecimentos. Isto, porque a melhor contribuição de um “bom professor” era facilitar aos alunos *o caminho que atenda às necessidades pessoais e aos seus talentos. Só assim poderiam ser felizes e produtivos*<sup>139</sup>.

Deste modo, são as competências mercadológicas incorporadas à qualificação intelectual que serão consideradas importantes sobre uma sólida formação básica: trata-se de formar nos agentes sociais a capacidade de “administrar” uma massa crescente de informações de todo tipo e para o bem falar em múltiplas linguagens. Tal assertiva pode ser constatada em uma das entrevistas, quando a professora declara que: *não posso só querer que escreva bem e leia se ela não consegue resolver um problema [...] de que adianta fazer uma redação maravilhosa, mas não conversa com ninguém e é isolada de todo mundo*<sup>140</sup>.

Como dito anteriormente, esta é uma das exigências para os novos tempos: para ser um “vencedor”, é necessário que se disponibilize e se deixe absorver pelo questionamento da própria vida e a modificação “psicológica” e da realidade. Isso nos reconduz à cultura “positiva” do “*self*” como apoio psicológico, assim como uma forma de sustentação via credibilidade em si por meio do convencimento presente nos textos da auto-ajuda.

Nestes textos, pode-se entender que a subjetividade pode ser tomada por dois processos: o enrijecimento de identidades locais e a ameaça da pulverização total de toda e qualquer identidade. Como saída, aparecem os movimentos coletivos que compram “recursos”<sup>141</sup> que estão à venda no mercado com a auto-ajuda. É a mercantilização da felicidade. O afastamento dos indivíduos em relação a suas próprias questões, tanto de seu campo pessoal quanto de seu campo social, provoca este tipo de ação na qual algum tipo de saber externo vem para dar rumo à conduta de cada um, vem para normatizar os comportamentos. A possibilidade de consumo incide com um dever, um imperativo, à medida que é importante possuir os objetos que o capitalismo apresenta como algo rápido e eficiente. Levado às últimas conseqüências – visando atingir a completa liberdade e felicidade – esta

<sup>139</sup> Fragmento retirado de uma mensagem pedagógica em ocasião da comemoração dos Dias dos Mestres.

<sup>140</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>141</sup> Alguns recursos podem se apresentar como kits compostos de livro, CD ou DVD.

peculiar espécie de individualismo mercantilizado desemboca na idéia de auto-emprego.

Assim sendo, na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, a ênfase sobre os métodos de ensino que enfatizam a não-diretividade e o atendimento “no ritmo do aluno” deram lugar a outro tipo de preocupação, como por exemplo, provocaram a desvalorização do conteúdo e das habilidades instrumentais objetivas em favor do subjetivismo na relação professor-aluno. As atividades educacionais destacam-se pelo progressivo aprofundamento da *softness* intelectual em nome da democratização das relações intra-escolares (Paiva, 1995). São necessárias novas virtudes e maiores disposições psíquicas pessoais e sociomotivacionais para iniciativas pessoais sobre melhores conhecimentos especificamente profissionais. À medida que o sistema atende apenas a “educação emocional” e absolutiza a não diretividade, ele se retira de uma de suas funções mais importantes no mundo contemporâneo, que é a elevação da qualificação propriamente intelectual.

Os docentes passaram, neste período por um forte *reordenamento social da profissão* <sup>142</sup> trouxe profundas implicações para o cotidiano dos professores (Paiva, *idem*). Trata-se de lidar com um volume crescente de aparelhos e informações, bem como da redução do *status social*, profissional e salarial, simultâneo com a exigência de maior qualificação, que se explica em função de fatores sociais, econômicos e culturais. Segundo uma das professoras, as transformações no campo pedagógico converteram o professor em um profissional com a *memória confiscada, pois se tornou um participante de uma rede de profissionais colaboradores de uma escola sem passado* <sup>143</sup>. Assim, a implementação de uma proposta pode significar um dilema na vida profissional, pois quando não são reconhecidas no processo de formação, acabam por gerar a sensação de medo.

Este sentimento remete a lembranças de outros períodos em que a escola pública se tornou espaço de transformações pedagógicas que resultaram em fracasso e, conseqüentemente, na desqualificação do magistério. Isto pode ser detectado nas vozes docentes, pois para estes profissionais, há uma intensa sensação de mal-estar na escola, quando por um lado há certa pulverização da noção de identidade e por outro, uma cristalização de uma referência identitária, uma pressão de que os professores busquem sucesso na aprendizagem dos alunos. Diante desses novos desafios, que freqüentemente se concretizam através de resoluções tomadas pelas instâncias administrativas, uma das nossas interlocutoras assim se manifesta: *eu acho que o professor está em uma posição de refém*

---

<sup>142</sup> Grifo da autora.

<sup>143</sup> Fragmento retirado de uma das entrevistas com os professores.

*porque você escuta tanta história, eu acho que é isto, o professor não tem mais voz como ele tinha antigamente. Eu acho que isto precisa mudar, porque só atrapalhou a educação* <sup>144</sup>.

Diante destas questões sobre os novos aspectos na formação docente, o conceito de “professor educador” como o “bom professor” divulgado pela SME-RJ, relacionado com a vocação empreendedorista, mostrou-se como desconfortável aos professores, pois ao ser correlacionado com aquele que provoca mudanças subjetivas e positivas nos alunos, exigiu outros tipos de conhecimentos na formação que não os adquiridos na trajetória escolar e profissional, ao mesmo tempo em que desvalorizou técnicas e conteúdos que os alunos necessitarão mais tarde.

O oferecimento de um leque de opções cada vez mais amplo de valores, crenças, estilos de vida e conhecimentos que compõem universos distintos, levou o professor a perda de uma individualidade mais profunda, que dá lugar à noção de fragmentação. Com esta precarização do trabalho docente, é possível constatar que há uma busca por eficácia e competitividade por meio de uma “flexibilização interna” deste agente social, que faz com que se preocupe em conjugar as qualificações como trabalhador com as transformações provenientes de novas exigências no mundo atual. Esta noção pode elucidar a procura pela literatura da auto-ajuda utilizada pelos docentes como uma busca de novas alternativas identitárias e um novo entendimento de suas funções no magistério.

Neste sentido, as funções tradicionais da escola vêm passando por transformações por meio das quais “a rua invade a escola” com aval oficial, trazendo para dentro dela hábitos e comportamentos característicos da cultura das camadas populares (Paiva, 1995) <sup>145</sup>. Os professores precisam se desdobrar em práticas mais adaptadas às novas funções sociais que se tornam fluidas nas fronteiras entre o conhecimento e mundo exterior. Novas formas de ação emergem, de maneira a fazer com que os alunos “aceitem” certo nível de disciplina, de calma, de tranquilidade para aprender.

*[...] Motivar os alunos com sacrifício do seu próprio bolso: compram caixas de chocolate “baton” para premiar quem consegue aprender a lição do dia, levam gravador e música para acalmar os alunos antes de iniciar as atividades, promovem brindes no dia da criança, enfrentam a heterogeneidade com as medidas possíveis à criatividade na pobreza (op.cit.).*

<sup>144</sup> Entrevista realizada em 2006.

<sup>145</sup> PAIVA, Vanilda. *A rua invade a escola*. O ensino popular de massa e a profissão de professores. (55-62). As citações deste texto, segundo a autora, são produtos de pesquisa de campo em escolas realizada com o apoio da Fundação Ford. Estas foram publicadas em BEIJING 1995 (vários autores). Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – Ministério da Justiça (artigos sobre temas da Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher).

De acordo com Paiva (idem), os conflitos e exigências do mundo contemporâneo se instalam no interior da escola envolvendo os personagens, de tal forma, que os fazem reconhecer como “algo especial”, uma inovação à formação. Isto gera certo impedimento para que a escola consiga preencher as funções tradicionais e as que lhe foram mais recentemente atribuídas, como por exemplo, a redefinição do que se possa entender por êxito ou fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, a etnografia da *escola popular de massa* atual evidencia não somente uma deterioração da formação do professor, dos padrões de ensino e de disciplina, mas toda cultura escolar construída sobre os pilares do escolanovismo renovador. Assim, este “professor educador”, convertido em um “administrador da pobreza”, enfrenta a diluição dos valores que informavam comportamentos e atitudes aceitos como legados da escola, em que o conhecimento perdeu, ainda que parcial, o valor instrumental e certa aura “sagrada” importantes à mobilidade social.

Se os laços afetivos gerados na escola precisam motivar o prazer imediato devido à demanda incessante de ser feliz “aqui e agora”, há exclusão de outros afetos humanos, como por exemplo, tristeza, angústia ou luto. Logo, a escola atual inaugura um novo papel social, no qual precisará atentar às novas formas de subjetividades, pois cada sociedade põe em funcionamento alguns modos de subjetivação, sendo a categoria “indivíduo”, o modo hegemônico de organização das subjetividades iniciadas na modernidade, exacerbada na contemporaneidade, devido ao processo de recriação mais freqüente da identidade social e pessoal.

Esta acentuada preocupação com a subjetividade bem sucedida, instituída no perfil de “professor educador”, demanda o entendimento sobre a formação da identidade destes agentes sociais no âmbito das transformações sociais e culturais. Isto implica a compreensão das intrincadas forças internas e externas que determinam o que acontece a um indivíduo, conforme poderemos conferir no capítulo 3.

## Capítulo 3

### Da Escola Popular à Escola dos Pobres: auto-ajuda e paz social

#### 3.1 – Da cronologia escolar à subjetividade do tempo: os Ciclos de Formação na cidade do Rio de Janeiro

No cenário da escola pública na cidade do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que se realizou uma renovação pedagógica por meio da “educação emocional”, outra alteração radical é implantada na organização na sala de aula favorecendo intensas transformações sobre os conhecimentos escolares. A experiência do Ciclo de Formação emergiu no cenário educacional carioca como uma proposta político-pedagógica que intencionava “recuperar a idéia de processo, a concepção de que a aprendizagem é um *continuum*, sem volta, sem retrocesso, que é preciso avaliar não só o que o aluno já aprendeu, mas o que será capaz de fazer a partir do que já elaborou” (Rangel, 2000, p. 103) <sup>146</sup>.

*Um fato comum, que acontece na maioria das escolas brasileiras, é a interrupção brusca, ao final de um ano, de um processo que está em andamento, como se verifica no sistema seriado de ensino. Os alunos que são promovidos para a série seguinte começam uma nova etapa em seus estudos, desvinculada, via de regra, das que já viveram anteriormente* (Documento Preliminar do 1º Ciclo de Formação-SME-RJ, 2000).

Para esta Secretaria, a modificação da temporalidade na proposta curricular significava uma “reinvenção da escola e a superação da escola tradicional, pois esta se opõe às experiências transformadoras e democratizantes” <sup>147</sup>, visto que há uma redefinição em curso sobre o lugar desta instituição e suas funções, assim como existem incertezas sobre o seu papel e suas responsabilidades na sociedade ou sua contribuição à formação humana.

Da mesma maneira, a alteração na lógica temporal do ano letivo gerou uma nova concepção de “educação integral”, como por exemplo, a inclusão no currículo de temas ligados à saúde, à ética e à cultura. Neste sentido, a auto-ajuda, passou a fazer parte dos diferentes projetos educacionais nesta rede, em especial, com o Ciclo de Formação, pois com ela pretendeu criar debates sobre a Escola para “reinventá-la”.

<sup>146</sup> Consultar: RANGEL, Carmem Maria. “A organização do Ciclo de Alfabetização”. *Boletim Convívio*, nº 7, SME-RJ, 2000.

<sup>147</sup>. Esta frase faz parte de um caderno de anotações particulares de uma coordenadora pedagógica desta rede de ensino. A mesma registrou durante uma reunião na Coordenadoria Regional de Ensino. A anotação foi trazida, posterior entrevista, por uma das professoras participantes desta pesquisa, juntamente com “fichas” com resumos sobre o Ciclo de Formação. A coordenadora “fichava” os textos referentes ao tema com o intuito de apresentá-los nos Centros de Estudo.

Para Macedo (1999)<sup>148</sup>, a temática do tempo escolar é pouco explorada pelos estudos curriculares, embora esteja presente nas preocupações de professores e pesquisadores de campo. Este silêncio vem contribuindo para um dos componentes mais fortes da naturalização: a tradição. Para essa autora, a questão da linearidade do tempo na sociedade ocidental é uma das fortes tradições com que convivemos na Modernidade<sup>149</sup>. A autora advoga que a flexibilidade do tempo escolar precisa se dar num horizonte maior do que um ano, pois a construção de conceitos, pela maioria dos alunos, é um processo que tem demorado mais do que isso. Sugere que as propostas curriculares possuam tempos mais flexíveis, pois, numa proposta curricular, o que está realmente em questão é o modelo pedagógico e, dentro dele, a distribuição do tempo, mas isso implica uma discussão sobre alternativas – a oficial e a de cada pessoa.

É a partir de um tempo com base mais flexível que SME-RJ sinaliza que a implantação do Ciclo significou a saída de um paradigma de um ano para o desenvolvimento do trabalho com os alunos<sup>150</sup>. Mas para isto, era necessário ao professor utilizar o “tempo de espera” discente, ou seja, o aprender não estava mais associado a um período de um ano letivo. Um estudante poderia dispor de mais alguns anos para algumas aquisições escolares. Esta percepção sobre a temporalidade se tornou a referência para as modificações nos planejamentos e nas ações no cotidiano escolar, ou seja, o professor lida com os tempos diferenciados de cada aluno para que possa aprender. Assim, implicava romper com a idéia de que todos os alunos precisam estudar, da mesma maneira e ao mesmo tempo. Desta forma, era preciso estabelecer discussões no coletivo da escola para garantir aos alunos efetivamente 600 dias letivos, conforme se prevê no 1º Ciclo de Formação.

Neste sentido, as mensagens pedagógicas e a temática da “arte de ser feliz no trabalho” parecem muito apropriadas para amenizar os impactos das transformações nesta rede pública. Ela convida a pensar sobre a necessidade de mudanças, em diferentes contextos sociais, a partir da reflexão sobre os valores “igualitários” considerados importantes na contemporaneidade, principalmente, no respeito às diferenças. São as qualidades do individualismo, do desenvolvimento de um “eu”, que invadiram os textos como se fosse uma “catequização” à conquista da paz interior. Assim, as mensagens pedagógicas, objetivavam assumir as novas funções na prática docente como elemento com potencialidades de formação

---

<sup>148</sup> MACEDO, Elizabeth. “Currículo e tempo: a organização em ciclos”. Rio de Janeiro: *Secretaria Municipal de Educação*, 1999. (mimeo)

<sup>149</sup> A autora não apresenta dados empíricos.

<sup>150</sup> Consultar: *Secretaria Municipal de Educação. 1º Ciclo de Formação: um Olhar na alfabetização. Caderno 2, 2007.*

e informação e tais atribuições têm marcas das exigências de flexibilidade colocadas às rápidas mudanças na prática pedagógica.

Esta maleabilidade é reforçada no “ritmo” característico do indivíduo empreendedorista, pois uma auto-organização temporal é exigida por uma construção pessoal, porque o “tempo se faz”. Logo, o ritmo diferenciado sugerido pelo Ciclo caracteriza-se para além da capacidade de identificar oportunidades e criar algo inovador sob condições de incerteza, mas também como uma estratégia de otimização do tempo escolar. Isto se justifica quando professores e alunos são orientados pela SME-RJ a aprenderem a planejá-lo e administrá-lo, visto que se tornou necessário realizar certo rodízio do foco de atenção, bem como separar os espaços, seja familiar ou profissional, das diferentes atividades em que são invocadas as formas de enfrentar demandas em conflito.

Para a SME-RJ, estas mudanças deveriam ocorrer a partir da contextualização entre a *Multieducação* com os Ciclos de Formação. Ambas as propostas requerem um importante rompimento com os processos clássicos de ensino, que eram relacionados como uma concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos, pois era preciso modificar a relação com estes, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa “perspectiva mais *globalizadora e transdisciplinar*”<sup>151</sup>.

Esta é uma tendência pedagógica que se generalizou no campo educacional no final da década de 1990 no Brasil, pois sob pressão de órgãos internacionais e diante dos problemas educacionais enfrentados, estados e municípios brasileiros buscam novas reformas na lógica temporal para o processo de ensino-aprendizagem, provocando um período de tensão para a Educação Pública, principalmente, para a rede carioca. Nesse período, vive-se a ambigüidade de uma proposta de democratização e descentralização para a escola, através das políticas nacionais, e cria-se, no mesmo momento, a alteração do tempo de escolaridade.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, a reforma curricular foi sugerida aos professores como uma das políticas públicas mais apropriadas ao Ensino Básico. A mesma teve início em 2000, quando o SME-RJ constatou que uma considerável proporção de crianças desta rede não completava o período de escolarização básica, além de contar com 63% de distorção idade-série já nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, a centralidade das transformações se justificou diante da configuração que se instalou sobre a percepção da difícil trajetória dos alunos em seu percurso escolar.

---

<sup>151</sup> Expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas.

Neste período um conjunto de regulamentações afetava a Escola Básica brasileira, em especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. A lei ao facultar a flexibilidade sobre a questão do tempo necessário para que a aprendizagem de crianças e jovens se realizasse de forma mais individual favoreceu a tematização sobre a lógica temporal nos debates educacionais. Um exemplo está presente no Capítulo II, da Educação Básica, Seção I, das Disposições Gerais, no artigo 23. O mesmo sugere que os Sistemas de Ensino tenham certa condição de optar pela organização do período letivo “em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Assim, a iniciativa da organização do ensino em Ciclos de Formação, em oposição à seriação, sinaliza uma tendência na área da Educação. Ao mesmo tempo, verifica-se uma heterogeneidade muito grande entre as duas propostas, tanto na concepção como em seus desdobramentos de reorganização efetiva. Assim, um novo currículo elaborado a partir de uma organização mais plástica, considerando as características, as singularidades e os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos, passa a ser adotado pela escola.

A concepção de Ciclos de Formação revela a preocupação com o cotidiano escolar, ao fixar uma base temporal que extrapola a tradição de associar o ano letivo ao ano civil e dotar a escola, professores e alunos de uma flexibilidade que permita um amadurecimento recíproco. Na nova base temporal, os discentes estão definidos fundamentalmente pelo grupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo sejam modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam as necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares. Tal proposta, ainda vigente, baseada nas teorias construtivistas e socio-interacionistas<sup>152</sup>, contemplava inicialmente, um bloco de três anos para a alfabetização de crianças entre 6 e 8 anos de idade<sup>153</sup>.

Esta nova organização curricular e suas propostas metodológicas foram acompanhadas da preocupação com o envolvimento tanto dos docentes como dos discentes, num processo de conflito e de tensões que estão presentes em cada nova proposta advinda das instâncias administrativas. Para Cury (2002),

---

<sup>152</sup> Consulte o capítulo 1 desta tese.

<sup>153</sup> Após o ano de 2005 esta proposta se estendeu para alunos com faixas etárias maiores e retornou a proposta inicial em 2009.

*A LDB aprovada não é – como também as outras não foram – um texto, mas um intertexto. Ao final, a lei aprovada acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma ‘rede intertextual’ a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais identificadoras de cada projeto. A voz da ausência é também um modo de se fazer presente e de fazer ouvir em outra dimensão (p. 14).*

Para a LDB 9394/96, a categoria *tempo* prevê na flexibilização a ampliação do conceito de democratização das oportunidades educacionais como fator preponderante na organização escolar. Esta orientação pressupõe que este aspecto, considerado excluído nas leis anteriores, favorecia as classes populares em várias cidades brasileiras, bem como funcionaria como forma de tornar a ampliação deste conceito efetivamente eficaz para atender aos Princípios e Fins da Educação Nacional.

*Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9394/96)*

Convém ressaltar que este movimento na LDB<sup>154</sup> se apóia na Constituição Federal de 1988 que define, com clareza, o papel e a importância do município como ente federativo autônomo responsável pela formação e a gestão das políticas de Educação, criando, inclusive, seu próprio sistema de ensino. Também do ponto de vista legal, está definida a colaboração entre União, estados e municípios como o meio adequado na busca de uma Educação de qualidade e não-excludente.

Seguindo esta concepção alguns Sistemas de Ensino brasileiros também experimentaram novas formas de funcionamento na tentativa de contemplar a oferta maior de tempo escolar para que os alunos efetivem melhor as aprendizagens necessárias à sua inclusão na sociedade em igualdade de condições. Mas estas idéias educacionais, principalmente quando se referem à Educação Pública, se tornaram geradoras de polêmicas e críticas, por parte dos professores, quando se mostrou certa tendência para uma possível diferenciação da escola básica para seus alunos, pois a realidade educacional mostrava que

*No Brasil, as escolas que adotam os ciclos são minoria. Em 1999, 10% das escolas brasileiras trabalhavam unicamente com o sistema de ciclos. Em 2002, essa porcentagem subiu para 10,9%. Mas a proporção de alunos que estudam nesse sistema passou de 23% em 1999 para 20,9% em 2002<sup>155</sup>.*

<sup>154</sup> Para ajudar o leitor, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 será abreviada.

<sup>155</sup> Artigo intitulado: “*Escolas que adotam ciclos no Brasil são minoria*”. Divulgado pela Folha de São Paulo em 22/09/2003. Este fragmento faz parte do arquivo pessoal de uma das professoras entrevistadas nesta tese. Ela costuma guardar impressos

Esta distinção na organização curricular significou, para os docentes da rede carioca, a criação de uma escola “especial” para os alunos das classes populares, pois, de acordo com estes profissionais, a escola pública tem apresentado a predominância de alunos pobres oriundos das periferias da cidade do Rio de Janeiro. Para os professores, o Ciclo retirou dos alunos o interesse pelos conhecimentos escolarizados. Era por meio do “ritual de passagem” com a aprovação que se garantia a autoridade pedagógica, evitando assim as práticas permissivas que podiam favorecer o desinteresse pelos conteúdos. Assim, a escola perde sua identidade institucional e passa a ser um lugar de “abrigo” que, para os professores, significa perverter o objetivo considerado fundamental: a transmissão de novos conhecimentos para estimular a busca pelo saber.

*Porque você tem alunos e alunos. Eu tenho uma turma que, desde o instante [em] que perceberam [...] estão aprovados, já mudaram. Eles deixaram de fazer trabalhos. Eu passei um ano difícil na 1.602. Eles são crianças, meu Deus! [...] Está se criando uma geração sem limite. Eu acho perigosíssimo! Pior do que você sair de sala é [...] ficar ali em sala de aula perdendo meu tempo e eles falando da vida [...] Eles têm deficiências de leitura, de escrita, e que poderiam ir sendo vencidas aos poucos, de outras formas. Você não precisaria dizer: “Ah, estão todos aprovados” [...] Essa idéia da aprovação ou reprovação [...] porque o aluno só estuda mediante esse terror da reprovação, da aprovação?<sup>156</sup>*

Para os professores da rede, a proposta de Ciclos de Formação compreendia uma transformação brusca na percepção discente na maior rede pública da América Latina <sup>157</sup>. A preocupação docente se baseava no dilema em que a “inovação” pedagógica, apontada como mais democrática pelos especialistas no campo educacional, criava um processo de diferenciação para seus alunos, visto que as concepções do Ciclo favoreciam alterações sobre o conhecimento escolar, pois não se baseariam mais em uma “escola comum”. O término desta estrutura curricular traz uma insegurança, para o docente, quanto ao futuro do aluno: a sua inserção no mercado de trabalho, assim como a mobilidade social, *como se o aluno estivesse predestinado a nascer pobre e morrer pobre* <sup>158</sup>.

Para Paiva (1986), esta concepção é uma reivindicação, presente na história dos países europeus, dos movimentos dos trabalhadores em que se recusava a distinção entre a formação, num sentido mais amplo, e a educação voltada para o trabalho <sup>159</sup>. Assim, a luta por uma

---

retirados da internet, recortes de jornais e páginas de revista nos quais os conteúdos estão correlacionados com as novas propostas curriculares e pedagógicas.

<sup>156</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>157</sup> Atualmente a rede conta com 1.063 Escolas, sendo 138 em Horário Integral. Também há 253 Creches Públicas Municipais em funcionamento. Estas Unidades Escolares somam 36.523 professores e 297.841 alunos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (Ciclos de Formação, 4º e 5º ano) e 256.319 alunos no 2º segmento (6º ao 9º ano). Data da consulta em 12-09-09. Site: <http://www.rio.rj.gov.br/sme/> números.

<sup>158</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>159</sup> Segundo a autora, esta luta já conta com 150 anos e ainda é presente nos países capitalistas avançados.

escola gratuita e compulsória garantida pelo Estado, ou seja, uma escola única significava a recusa da divisão em escolas para “*gentlemen* e as *workingschools*” <sup>160</sup> (p. 21), pois o que desejavam os trabalhadores era o acesso dos filhos à escolarização subsequente.

A disparidade de propostas de ensino entre a rede pública e a privada é o processo maior de segmentação da escola. De acordo com Paiva (op.cit.), esta fragmentação colocou o conceito da democratização em discussão desde os meados da década de 1960, pois a crescente privatização do ensino possibilitou, para além de uma fragmentação das classes sociais na escola, a instituição do ensino público como “escola de pobres”. Da mesma forma, esta diferenciação, entre as formas de escolarização, se apresenta como uma preocupação central para a atual escola carioca e um dos dilemas a ser enfrentado pelos professores:

*[...] nós trabalhamos com a clientela mais pobre. Os pais precisam trabalhar o tempo todo, não tem como ajudar a criança em casa e fica uma diferença muito grande. Minha irmã trabalha em uma escola da rede e eles são o oposto da nossa escola. Não sei se isso é bom ou é ruim, mas são extremamente conteudistas [...] Mas aí tem o apoio dos pais. Eles acham que se a criança não está conseguindo na escola [...] vão procurar ajuda externa de uma explicadora [...] outra realidade que nós não temos* <sup>161</sup>.

Para alguns profissionais, a “nova” estruturação curricular dos Ciclos, distinta de outras realidades educacionais em uma mesma cidade, favorecia uma escolarização desigual entre os alunos da escola pública carioca e outros na própria cidade. Por exemplo, a continuidade do regime seriado nas turmas do Ensino Fundamental nas escolas federais, nas religiosas e na iniciativa privada, pois recebiam pela organização escolar os conhecimentos considerados legitimados para a mobilidade social. Assim, a democratização no cotidiano escolar acabou por criar um dilema para os professores quando estes profissionais questionam: *Igualdade em que? Não vejo nada igual. O ensino de onde é igual? [...] Você coloca o seu filho na escola particular. É igual? Nada é igual! Essa igualdade é verbal [...] não acontece. Não concordo!* <sup>162</sup>

A recusa da proposta de Ciclo se acentua, para alguns professores, quando precisam explicar nas reuniões para os familiares de seus alunos, sobre as transformações oriundas das políticas educacionais e, principalmente, *aquela história de aprovação automática* <sup>163</sup>, bem como precisam mostrar a “reprovação” dos professores às modificações na trajetória escolar:

<sup>160</sup> Grifo da autora.

<sup>161</sup> Fragmento de uma das entrevistas com os professores.

<sup>162</sup> Idem.

<sup>163</sup> A professora se refere a outras iniciativas de combate a repetência e a evasão escolar presentes na história da educação pública no Brasil.

*não concordo, não fui consultada a respeito, só estou passando para vocês o que é a Lei e nós temos que cumprir. Fazer o que?*<sup>164</sup>

A rejeição à proposta também se mostra na percepção dos familiares dos alunos, quando procuraram a mídia para denunciar as formas de diferenciação entre os alunos da escola pública e de outras esferas educativas.

*Aos doze anos, L.F.F. não sabia escrever o próprio nome. Aluno de uma escola estadual de São Paulo, o garoto estava prestes a ser aprovado na 4ª série do ensino fundamental quando sua mãe, preocupada, foi conversar com a professora. Houve briga na escola, mas a pressão da mãe impediu que o garoto fosse para a 5ª série sem conseguir escrever bem [...] "Eu ouvi da professora que esse não era um problema dela e que, mesmo sem saber escrever, ele passaria de ano", afirma a mãe, L. F. A situação, diz, não era exclusiva de seu filho e se repetia com outros garotos. Cansada de brigar com os professores, a família mandou o filho para a casa das avós, no interior paulista, para outra escola [...] A falta de perspectivas fez também com que R.M. transferisse o filho de uma escola estadual para uma particular. Na 6ª série, seu filho, V.C.P., não sabia interpretar textos. "Eles passam de ano, mas não formulam frases nem interpretam o que lêem. Na 5ª ou na 6ª ainda lêem como crianças de 1ª série. O país pode mostrar lá fora que tem um nível de analfabetismo menor, mas, na prática, está formando analfabetos funcionais"*<sup>165</sup>.

Para Mainardes (2007), os Ciclos se tornaram uma opção para a educação apropriada à classe de trabalhadores, pois elas foram produzidas no contexto das crises do sistema econômico, político ou sociocultural na qual impulsionou mudanças no papel do Estado e em seus discursos políticos<sup>166</sup>.

O autor (op.cit.), sob a inspiração nos estudos de Bernstein sobre as classes sociais e a prática pedagógica, alerta que esta proposta desconsiderou as condições sociais que controlam a produção e reprodução das relações de poder e controle que regulam a sua existência. Isto porque “não se pode perder de vista a possibilidade da reprodução, nessa política, das desigualdades constatadas no regime seriado” (op.cit., p.89), pois as práticas pedagógicas estão mais orientadas para o mercado. O discurso da não-reprovação e da continuidade da aprendizagem, de acordo com Mainardes (op.cit.), acabou por negligenciar que esta política deixou de lado as razões econômicas e passou a colaborar com outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a possível melhoria da qualidade do ensino e a democratização da escola.

<sup>164</sup> A professora comenta sobre uma reunião em que foram informados os conceitos dos alunos às famílias e a continuidade da trajetória escolar sem interrupções com repetências.

<sup>165</sup> Arquivo pessoal de uma coordenadora pedagógica. Ela recebeu a cópia de uma professora alguns minutos anteriores de uma reunião pedagógica em que a temática para o debate era Ciclo de Formação. O texto é intitulado *Mães criticam formação insuficiente* e foi retirado do site da Folha de São Paulo. O impresso não mostra a data da consulta.

<sup>166</sup> O autor recorda que a política de Ciclos tornou-se relevante dentro do projeto educacional do Partido dos Trabalhadores e se tornou uma “marca registrada” do PT. Objetiva-se implantá-la como uma medida essencial para superar o fracasso escolar e construir um projeto alternativo de educação. Assim, esta proposta foi considerada como uma das políticas mais inovadoras e progressistas dos últimos anos.

A concepção de ciclo vislumbrava uma visão de democratização da escola como garantia de acesso e permanência, concebendo que a escola só se justifica quando explicita a relação de seus objetivos e atividades, consubstanciados em seu currículo. Não se trata, por conseguinte, de democratizar qualquer escola. Pretendia-se uma escola que se propunha a ser importante para seus alunos, que os tomasse como indivíduos, que não negligenciasse os conhecimentos adquiridos a partir da história de cada um.

*Falando em parceria, uma das características marcantes da escola organizada por Ciclo de Formação é entendê-la como espaço de trabalho coletivo, que leva em consideração os diferentes saberes dos sujeitos, seus valores, crenças, histórias de vida. Uma escola movida por um projeto coletivo, que ultrapassa a idéia de somatório de projetos individuais, convergindo para um mesmo objetivo: a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, planejamento, avaliação e todas as demais ações que compõem a prática pedagógica devem reunir as idéias e discussões da comunidade escolar (Multieducação, 2007, p.12) <sup>167</sup>.*

Percebe-se que a política de Ciclos, por envolver transformações no sistema de promoção, nas concepções de aprendizagem e na forma de organização da escola, intencionava criar um impacto nas crenças dos professores a partir de novos critérios para a promoção dos alunos e de novas concepções para o conhecimento escolar. Assim, a iniciativa fundamental para implementar a reforma educacional era a desqualificação do regime seriado, e sua possível eliminação, nos sistemas públicos de ensino.

Entende-se que a organização seriada, arraigada na tradição de fragmentação do conhecimento do trabalho docente, apresentando blocos estanques em que se transformaram as séries iniciais e as finais do ensino fundamental, está disposta como um obstáculo a ser transposto por professores e alunos. Nesse sentido, a tentativa de democratização na escola pública, ainda que ambígua, tem sido uma proposta marcante no âmbito das políticas públicas educacionais, por intervirem nas multiplicidades de representações sociais do tempo.

De acordo com os professores, a aprendizagem baseada no tempo individual é outra forma de divisão no interior da sala de aula, pois como disse uma professora: *um sabe e outro, não! Ao invés da igualdade de oportunidades, parece que aumentou a competitividade entre eles*. Esta lógica temporal fez com que as salas de aula se apresentassem como um local desconhecido aos docentes, pois cada aluno correspondeu a um processo diferenciado na apropriação dos conhecimentos escolares.

O estranhamento se faz quando se compara com a escola tradicional, visto que a aprendizagem se caracteriza por um processo linear, cumulativo e hierárquico, gerando a

---

<sup>167</sup> Consultar: Secretaria Municipal de Educação. *1º Ciclo de Formação: um Olhar na alfabetização*. Caderno 2, 2007.

expectativa de que todas as crianças aprendam por processos cognitivos universais e, portanto, com ritmos semelhantes.

Pode-se afirmar que a alteração sobre esta organização da escola talvez tenha criado o maior impacto com a proposta de Ciclo, afinal esta foi uma transformação radical na cultura escolar. Para Julia (2001), existe uma complexidade existente nas crenças criadas na escola e que pode ser entendida como

*Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores (op.cit., p.10, 2001).*

Percebe-se que a cultura docente adquire importância quando o não-documentado passa a ser de grande interesse na compreensão da complexidade no espaço escolar. Compreender em seu interior as relações estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento pode contribuir para apreender a organização e os usos de seus espaços e tempos, pois ensinar conteúdos, comportamentos e metodologias pedagógicas constitui assim, aspectos referentes de uma lógica, que corresponde ao compromisso que se estabelece ali com o conhecimento.

Para Bourdieu (2004), existe um desafio presente no processo de re-significação dos sentidos que foram “naturalizados” por uma prática social. Para ele, os agentes sociais são orientados pelo *habitus*, adquirido na estrutura objetiva e incorporado desde a primeira infância, a engendrar um sistema adquirido de preferências, de gostos, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção de uma situação e a resposta adequada. Este *habitus* funciona como uma espécie de lei tácita nas práticas sociais que fundamenta um consenso sobre o sentido do mundo social.

Existe uma lógica própria nos saberes docentes, circunstâncias pessoais e profissionais que sugere uma cultura peculiar criada pelos profissionais ao longo do tempo, de forma que estes não aceitam passivamente as diretrizes emanadas dos centros político-administrativos. Portanto, constata-se uma percepção e uma leitura próprias dessas diretrizes para adotá-las, camuflá-las, recusá-las, enfim reapropriar as possibilidades no contexto escolar. Segundo Viñao (2000), os professores, frente às novas exigências que lhes são colocadas pelos propositores de mudanças, fazem o que podem, e como podem, dentro de suas circunstâncias concretas. Parece que as propostas de modificação não provocam ruptura total com o usual,

tampouco adesão cega, mas se infiltram no já existente, sendo, em algumas ocasiões, reinventadas e, em outras, questionadas ou confrontadas com a realidade.

Para a escola tradicional, as práticas cotidianas escolares informavam como os agentes sociais colocavam em ação os dispositivos pedagógicos para o desenvolvimento efetivo do currículo, a assimilação do conhecimento escolar, o funcionamento do dia-a-dia da escola e a forma de introduzir nas gerações mais jovens o sistema de valores que cercam a educação formal. Neste sentido, a “escola ciclada” representa o rompimento com esta cultura escolar, pois os conteúdos escolares são de responsabilidades dos alunos e as finalidades educativas também lhe são confiadas, bem como os conceitos que devem ser aprendidos, pois a perspectiva individual é extremamente valorizada.

Para alguns professores, a ênfase sobre o ensino individualizado retira a responsabilidade pela não-aprendizagem do sistema educacional, o próprio aluno é “culpabilizado” pelo insucesso escolar que, conforme uma das entrevistadas: *é preciso recriar o tempo, não desistir frente a este enorme abismo. Surge aí a necessidade do aluno empreendedor*<sup>168</sup>. Já no modelo tradicional, a não-apropriação dos conteúdos evidenciada por um expressivo número de alunos em uma sala de aula, indicaria a necessidade de rever e transformar a metodologia utilizada pelo professorado.

Conforme Bastos (1997), no início do século XIX surgiu na Europa o método do “ensino mútuo” que objetivava facilitar o aprendizado de um grande quantitativo de alunos do povo. Para os defensores deste método, significava a incorporação de um número maior de indivíduos à instituição escolar. Esta metodologia do “ensino simultâneo” ganhou popularidade nas escolas brasileiras a partir de 1850 e no qual o professor

*Instrui e dirige simultaneamente todos os alunos que realizam os mesmo trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino é coletivo é apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira, mais ou menos homogênea, de acordo com seu grau de instrução. Para grupos ou classe um professor ensina e adota material igual para todos (p.46).*

Esta foi a organização escolar, por várias décadas, em que o professorado brasileiro assimilou a noção de tempo para lidar com os conhecimentos escolares em uma sala de aula. Com a prática do modelo de “ensino mútuo”, os professores alegam que *não se sentem prejudicando o aluno muito bom ou o fraco*<sup>169</sup>, porque com o Ciclo a prática pedagógica aparece sob maior controle do Estado, visto que não podem acelerar o ritmo dos alunos bem sucedidos e nem auxiliar aqueles que se mostram aquém na aprendizagem, pois as salas de

<sup>168</sup> Fragmento retirado de uma entrevista.

<sup>169</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

aula contam com um número excessivo de alunos. A solução encontrada por vários professores foi *procurar o meio termo, nem muito lá em cima e nem muito lá embaixo*<sup>170</sup>.

O aumento do número de alunos nas salas é uma das características fundamentais na década de 1990, pois a democratização do ensino passou a significar a ampliação da rede escolar na qual se objetivava ter um melhor aproveitamento do professor. Este traço se mostra definido na Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que ao modificar artigos do capítulo da educação na Constituição Federal e com uma nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), permitiu rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art.208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art.212).

Tais alterações legais parecem ter motivado a expansão de ofertas no acesso à escolarização, mas esta se mostrou como um desafio a ser vencido no dia-a-dia de uma sala de aula.

*E mesmo assim ela conseguiu que lesse alguma coisa. Mas é um esforço brutal de uma profissional que é totalmente comprometida com o que faz! A ponto de fazer a monografia dela [...] está se formando em pedagogia [...] foi sobre esse aluno. Uma professora com 47 dentro de sala. Entendeu? Quer dizer, há falta de estrutura! A gente tem que fazer, mas vê se o professor tem condições e material! É difícil trabalhar sem estrutura, muito difícil! Na minha escola [...] são oito turmas de educação infantil e duas turmas não tem sala. Então, o quê que resolveram fazer? Rodízio. Uma hora fica uma professora na sala e a outra no parque [...] quando sai [...] vai para sala e a outra vai para o parque [...] porque não tem [...] tem que matricular e não pode deixar*<sup>171</sup>.

Percebe-se que a escola, ao promover maior acesso, precisou alterar seus padrões de organização escolar, principalmente, nos usos do espaço e do tempo. Os alunos receberam um tempo maior para apreensão de conhecimentos com a proposta do Ciclo, não apenas em extensão da sua escolaridade, mas igualmente em horas diárias de presença física neste espaço<sup>172</sup>. De acordo com os professores, este é um equívoco apresentado nas políticas públicas da SME-RJ, pois ao confundirem a noção de tempo escolar com o aumento da quantidade de horas na aprendizagem, negligenciou-se a qualidade em relação ao ensino assimilado pelos discentes. Para estes profissionais, os alunos ao ganharem cada vez mais “tempo”, mostraram que não se traduziu em uma aprendizagem efetiva e capaz de alicerçar outras aquisições

<sup>170</sup> Depoimentos de uma professora entrevistada.

<sup>171</sup> Professora da rede municipal.

<sup>172</sup> O primeiro Ciclo de Formação na cidade do Rio de Janeiro conta com 600 horas de frequência. Este período acontece em três anos.

escolares a partir de conteúdos mais complexos. Para os docentes, o que se evidenciou na mudança na lógica temporal foi uma redução proporcional ao “trabalho cognitivo” que antes era dedicado às atividades e obrigações letivas destinadas aos estudantes.

De acordo com Paiva (2005), esta ampliação do acesso escolar foi fundamental para alcançar patamares elevados na universalização do ensino no Brasil, mas criou profundos equívocos quando se negligenciou, como problemática principal, a precária aprendizagem vivida nas escolas brasileiras, pois a preocupação centrou-se mais na repetência a ser vencida no sistema público. Neste sentido, a implantação de um raciocínio economicista, em que se buscou uma regularização da relação série-idade, a partir do enxugamento do setor educacional, contribuiu para que um aluno ao entrar na escola com 7 anos e sair com um diploma de 8ª série aos 14 anos mostrasse nem sequer ter aprendido a ler.

Para Paiva (op.cit.), esta modificação na estrutura educacional representou as soluções administrativas que resultaram somente em números melhores, mas não mostraram ganhos pessoais e coletivos, considerando os conhecimentos escolares. A crise sobre os saberes acentuou a desintegração da escola tradicional com a universalização das oportunidades e se transformou numa massificada Escola Popular (Paiva et.al, 1998). No caso da rede pública carioca, a democratização foi para além do intenso acesso de alunos oriundos das camadas populares, pois as inovações pedagógicas foram incorporadas em uma escola sem os investimentos adequados, como por exemplo, o preparo dos docentes em um período em que a vida urbana acentuou a violência, principalmente, nos bairros periféricos da cidade, favorecendo assim, alterações no entendimento acerca da “escola pública”<sup>173</sup>.

Saviane (2005) alerta que a expressão acima merece duas acepções importantes na compreensão da história desta instituição. Na primeira, o público se refere àquilo que diz respeito a uma população, o que lhe confere o sentido de popular em oposição aos interesses de uma elite, logo a palavra “pública” está referida ao Estado. Na segunda, uma escola vinculada aos sistemas nacionais de ensino, o Estado possibilitaria “o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar” (2005, p. 3). No século XX, este último sentido acabou por

---

<sup>173</sup> De acordo com Cardia (2000), o processo de democratização vivido na década de 1980, em que se dá a grave crise econômica e com fortes restrições à capacidade do Estado em recuperar a condição para o crescimento econômico. Esta crise afetou a capacidade de investimentos em todas as áreas: saúde, educação, justiça e segurança pública. O processo de consolidação da democracia é marcado pela desigualdade, pois o Estado promoveu os cortes os orçamentos públicos nos atendimentos que necessários para um sistema de segurança social. CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth. *Violência e vida escolar*. Revista Contemporaneidade e Educação. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Ano II, nº 2, 1997.

desencadear sua ampliação para todos os graus e ramos do ensino e a escola pública democrática, segundo o autor, ainda está por se fazer no Brasil.

Para Paiva (1986), a “educação popular” ganhou outros sentidos, desde a década de 1970, período em que aconteceu seu estreitamento e uma desmedida ampliação. Dentre alguns dos aspectos importantes nesta transformação, destaca-se a popularização do “reprodutivismo” e às análises sobre este conceito, que colocaram a questão do caráter “popular” de toda e qualquer educação administrada pelo Estado e pela escola em geral. O que se colocava em debate era o fato de que a escola não seria popular, porque estaria a serviço exclusivo da reprodução social e da legitimação da ordem e do regime político. Esta compreensão se fez revigorada na década de 1990, quando os vários movimentos sociais no Brasil reivindicavam a contribuição da Educação para o desenvolvimento das concepções pedagógicas que respondesse essencialmente no aprofundamento dos princípios da democracia, como entre muitos outros, há quem destaque o multiculturalismo <sup>174</sup>.

A liberdade, o grupo cultural, o sentimento identitário e o percurso pessoal de cada do aluno são postulados muito comuns nas propostas apresentadas no Ciclo de Formação. As orientações da SME-RJ consistiam na percepção de que o aluno está imerso na realidade dos contextos em que se praticam os seus conhecimentos. Assim, a escola procurava valorizar mais aqueles saberes criados pelo senso comum, no qual a oralidade, a comunicação face-a-face, a interação situacional e contextual favorecesse a proximidade e os sentidos locais. Para isto, o docente deveria apresentar atentar para a linguagem utilizada pelos estudantes, pois esta poderia proporcionar aos estudantes o poder sobre certos conhecimentos <sup>175</sup>. Desta forma, a aprendizagem, em forma de argumentação oral, tornou-se crucial para a transformação da realidade discente.

*Mergulhar na intimidade da vida de cada uma das crianças sob nossa responsabilidade, nos permite começar a compreendê-las e a encontrar motivos para investir em suas aprendizagens. É convivendo com as famílias e vizinhanças que o mundo começa a fazer sentido para elas; é com esses grupos que iniciam sua trajetória de ver e compreender a vida*

---

<sup>174</sup> Segundo Nay (2007), o multiculturalismo não questiona absolutamente a herança liberal ou uma filosofia que luta pelo restabelecimento da moral, mas no aprofundamento dos princípios da democracia no sentido de tolerância maior e de justiça maior. Seus partidários têm uma abordagem essencialmente pragmática: pretendem integrar a questão das pertencas culturais na reflexão geral sobre os direitos em democracia. Para este grupo, todas as culturas têm direito a igual reconhecimento e as minorias não devem renunciar à sua língua, a seus costumes e a seus modos de vida. O direito de reivindicar sua cultura é, do mesmo modo que a liberdade e a igualdade, um dos direitos imprescritíveis do indivíduo. O mesmo vale para a liberdade de opinião. In NAY, Oliver. *Histórias das idéias políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

<sup>175</sup> A linguagem é considerada uma forma de racionalização, isto é carrega o sentido de compreensão racional da realidade e das interações. Esta racionalização se desenvolve conforme as experiências interativas de vários indivíduos que compõem uma determinada comunidade (ou instituição, família e grupo de amigos). Portanto, a razão, do ponto de vista sócio-interacionista, amadurece no contexto destas experiências, onde os vários enunciados lingüísticos são incorporados como significantes e ressignificantes conforme interesses, táticas e estratégias presentes nos contextos pessoais.

*prática e de construir conceitos sobre tudo aquilo com que se relacionam, e com eles vão conhecendo os sabores e dissabores da vida (Multieducação, 2007) <sup>176</sup>.*

Este conhecimento criado no senso comum foi considerado importante para a formação pessoal, bem como para a profissional, pois se relacionava com a idéia de que os conhecimentos aprendidos no cotidiano ajudavam a resolver os problemas que possivelmente não estavam pautados em conhecimentos defendidos em pesquisas científicas, visto que os considerava como produzidos por poucos e era inacessível a maioria da população. Isto significava que os sentidos atribuídos às experiências foram considerados fundamentais, como forma de conhecimento, por se pautar em uma determinada realidade.

Vislumbrou-se assim que o conhecimento local foi fundamental como maneira de conceber a natureza, as pessoas, o conhecimento e a relação estabelecida destes aspectos com o mundo. Nota-se que a partir desta transformação sobre os saberes, na proposta do Ciclo de Formação, há o desaparecimento da hierarquia entre o conhecimento científico e pontual, visto que ela se baseava na prática do “fazer” e no “dizer” como filosofia de entendimento de uma determinada realidade, a do homem comum.

Neste sentido, as experiências imediatas não compartilhavam com a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, bem como a de que o passado se repetia no futuro. Esta compreensão se refletiu na noção do “tempo” na proposta do Ciclo, pois se considerava que o indivíduo apreende seus conhecimentos ao redor de temas e, que terminam por integrar grupos de questões essenciais da sua vida. Logo, para o aluno cabe a compreensão de que seus valores, crenças e juízos que transportam sua trajetória social são “provas de conhecimentos”.

Sendo uma nova forma de “tornar-se pessoa” <sup>177</sup> sugerida pela atualidade, visto que se cria a compreensão de que a busca de uma “vida melhor” acontece por um caminho no qual o otimismo é um elemento importante na obtenção do conhecimento e ele é despertado por uma aventura psicológica e social. Esta responsabilização cresce como uma forma de aprendizagem para atender uma elucidação sobre processos internos, como por exemplo, a valorização e reconhecimento de qualidades pessoais ou amenização de sofrimentos psíquicos. A assertiva é que passou-se a dar mais relevância às manifestações emocionais do indivíduo contemporâneo, uma vez que estão ligadas à aquisição de conhecimentos.

Assim, abandonou-se o coletivismo dos movimentos sociais que fora muito importante para o entendimento acerca na noção de “educação popular” que se iniciara nos meados da

---

<sup>176</sup> Consultar: Secretaria Municipal de Educação. *1º Ciclo de Formação: um Olhar na alfabetização*. Caderno 2, 2007.

<sup>177</sup> Tomo aqui emprestado a expressão utilizada por Carl Rogers.

década de 1960 e respaldou as propostas pedagógicas até a década de 1980. A proposta de Ciclo mostrou que o que se desenvolveu para a atualidade é o “coletivismo de subjetividades”, ou seja, instigou-se uma disposição dos indivíduos de combinarem suas subjetividades com a racionalidade pontual adequada às necessidades de uma determinada localidade. Assim, os conhecimentos não emanavam mais do conhecimento científico, mas de combinações locais que passam a ser vistas ou percebidas como significativas para solucionar conflitos urgentes no cotidiano, como por exemplo, os vários tipos de violência na família, na escola ou na cidade.

Neste sentido, os professores passaram a contribuir efetivamente em prol da “paz social”. Suas “lições” se constituíram na transmissão de mensagens que tinham como teor a indicação de posicionamentos esperados para a convivência pacífica entre os indivíduos. Assim, as atitudes individuais deveriam ser valorizadas em prol da necessária coletividade.

*Os mendigos, os drogados, os desempregados, os sem-terra, os sem-teto, os sem-nada, se amontoam pelas calçadas das ruas, pelas praças, pelas praias, etc. e ninguém os nota, ninguém se sensibiliza com eles, ninguém se apieda deles [...] Há os carros do ano, os televisores, os computadores, os bens e insumos da tecnologia de ponta; há os mostruários, as vitrines dos luxuosos shoppings, que definitivamente estão fora do alcance dos deserdados pela sorte [...] As pessoas das cidades tornaram-se agressivas, tensas, stressadas, maliciosas, receosas, descosmificadas, astutas, perversas, etc. Todo mundo engana todo mundo. Ninguém acredita mais em ninguém. Há crimes hediondos, seqüestros, guerras e mais guerras, revoltas e mais revoltas, guerrilhas e mais guerrilhas, atropelamentos no trânsito, batalhas nos campos de futebol, nos clubes sociais, nas grandes aglomerações, etc. Onde quer que haja concentração de pessoas reside o perigo. Há roubo, assaltos e execuções de todos os tipos: há muita confusão nas cabeças das pessoas [...] ao observar o comportamento agressivo da maioria dos alunos, o desassossego, as inquietudes de tendência agressivas, a falta de respeito, a ausência de valores éticos, morais e espirituais. Conclui que o interior de uma sala de aula é um palco de dramatização da violência, onde as peças são apresentadas, uma após outra, na forma de desrespeito ao professor, desacatos, ameaças, etc, por alunos que desrespeitam ao professor, não respeitam seus colegas, não respeitam a si mesmo, fazem do templo da aprendizagem o palco da violência*<sup>178</sup>.

De acordo com alguns docentes, tornou-se fundamental o combate à “*violência na causa*”<sup>179</sup> no cotidiano escolar, melhor dizendo, eliminar os elementos desencadeadores de comportamentos violentos. E esta ação era fundamentada na *educação considerada verdadeira pela SME*<sup>180</sup>, visto que poderia ajudar o aluno a aprender erradicar, dentro de si, os motivos facilitadores da violência. Para isto era importante “ensinar” aos alunos a *liberar a essência das virtudes, causas do bem e, assim, transformá-lo em um agente da paz*<sup>181</sup>. Segundo estes profissionais, *a escola estava com um novo perfil, pois atualmente é mais para*

<sup>178</sup> Fragmento retirado de um texto dado aos professores por ocasião de um Conselho de Classe. Ele não apresenta referência sobre sua origem e autoria.

<sup>179</sup> Comentário de uma professora da rede municipal.

<sup>180</sup> Idem.

<sup>181</sup> Idem.

*servir de assistência social do que trabalhar conteúdos* <sup>182</sup>. Neste sentido, a educação escolar se transformou em práticas de proteção e promoção social. Estas passaram a ser encontradas na teoria, modelos e métodos pedagógicos por meio de uma fundamentação e consistência relevantes na rede pública carioca, pois, segundo os docentes, houve uma mobilização e a articulação de diferentes segmentos desta sociedade para evitar o *vírus da violência* <sup>183</sup>, que se mostra presente nas salas de aula das escolas públicas.

Neste sentido, as mensagens pedagógicas e auto-ajuda se tornaram importantes conselheiras, porque o método desta “nova aprendizagem” se constitui em ensinar os alunos a investigar seus próprios defeitos, por meio da auto-observação de si mesmos; para adquirir um auto-controle, pois assim como ele é responsável pela apropriação de novos conhecimentos, também o é pelo controle de suas emoções.

*Muitas pessoas desta época confundem prazer com felicidade. Apesar de existirem realmente momentos prazerosos, muito bons e etc; entretanto isto não é felicidade. A verdadeira paz, a verdadeira felicidade está diretamente ligada às coisas internas, não têm conexão com as coisas materiais externas e efêmeras [...] com as coisas que passam com o tempo e que dependem do dinheiro [...] Se praticássemos o exercício da auto-observação, continuamente, iríamos constatar o realismo da existência da eterna batalha entre o bem e o mal; e que esta não está lá fora, mas dentro de cada um de nós mesmos aqui e agora* <sup>184</sup>.

Assim, a auto-ajuda com sua característica a-histórica <sup>185</sup>, contribui para que o teor das propostas educativas consideradas inovadoras, como o Ciclo de Formação, configure o tempo presente como uma categoria fundamental para a apropriação do conhecimento na escola pública. Mas ao realizar uma mediação dos sentidos comuns, acabou por universalizar outros arbitrários culturais relacionados com de outras classes sociais, como por exemplo, das elites. Entretanto, o que se reproduziu foi somente a mobilidade subjetiva revestida pela paz social, logo a ascensão social foi negligenciada no mundo do saber.

*A nossa paz mental é determinada, em grande parte, por nossa capacidade de viver o momento presente. Independente do que aconteceu ontem ou no ano passado, ou o que possa nos acontecer amanhã, o momento presente é onde está- sempre! [...] Sem dúvida, muito de nós aprendemos a arte neurótica de perder nossas vidas nos preocupando com uma variedade de coisas – tudo ao mesmo tempo. Deixamos os problemas passados e as preocupações futuras dominarem nossos momentos presentes, e, com isso, acabamos ansiosos, frustrados, deprimidos e desesperançosos. Por outro lado, adiamos, igualmente, nossa satisfação, nossas prioridades estabelecidas e nossa felicidade, muitas vezes nos*

---

<sup>182</sup> Idem.

<sup>183</sup> Idem.

<sup>184</sup> Fragmento retirado de um texto utilizado em uma reunião pedagógica na rede municipal carioca.

<sup>185</sup> Pode-se considerar a auto-ajuda a-histórica, porque esta é uma das características da sociedade hedonista, na qual se busca o bem-estar, o prazer, não importando o passado. Para dar conta de indivíduos hedonistas, não se pode valorizar a história. Assim, o presente é o que interessa e a proposta de Ciclo de Formação da SME-RJ deu conta deste aspecto, ela também é a-temporal.

*convencendo que “algum dia” nunca aconteça [...] Quando nossa atenção está voltada para o momento presente, apagamos o medo de nossas mentes*<sup>186</sup>.

Este encurtamento do caminho dos saberes favoreceu o abandono dos conteúdos escolares e a transformação do papel social da escola: da “escola do trabalhador” para a “escola de pobres”. Desta forma, em lugar da tradicional cultura escolar, tem-se um “vazio” ainda não preenchido na proposta curricular *Multieducação* da SME-RJ.

Estas tensões entre o viver o presente, as reações do futuro e a necessidade de modificação na temporalidade escolar se acentuam quando os conhecimentos no mundo informatizado e as pressões para uma individualidade exacerbada passam a integrar as reflexões na prática pedagógica. Enfim, o tempo subjetivado se impõe como uma característica fundamental na contemporaneidade e no cotidiano dos professores e alunos. Esta questão será aprofundada no próximo tópico.

### **3.2 - Temporalidade escolar e temporalidade *civil*: os professores em conflito**

A incorporação do Ciclo de Formação pela SME-RJ ao viabilizar profundas alterações sobre a cultura escolar e sobre o conhecimento, também trouxe novas concepções sobre a temporalidade escolar, pois se mostrava como uma categoria que necessitava de outro entendimento aos professores. Para as mudanças na lógica temporal, são as qualidades do individualismo e da valorização do “presente”, como se fosse uma “catequização” à conquista da paz interior, que se apresentaram como uma alternativa pedagógica para a escola pública.

A partir do meado da década de 1980, este processo de individualização vem sendo considerado fundamental à adaptação a novas estratégias de ensino e os conteúdos voltados às necessidades e limitações individuais do alunado. Cresce neste período, uma concepção pedagógica, que ao valorizar a “diferença” nas relações pessoais, deixou em segundo plano a socialização e seus processos simbólicos, defendendo de forma veemente a importância do bem-estar de cada discente.

Este princípio se tornou a pedra de toque nos discursos oficiais na Educação. Para os professores, a inovação afetou o conhecimento, pois se mostrou contraditória no momento em que a democratização do acesso à escola impôs também um grande número de alunos por sala de aula. Isto, para os docentes, dificultou em muito a valorização da “individualização”.

---

<sup>186</sup> Consultar: Editorial do *Semeando Mudanças*. Ano VIII, nº 08, setembro/2002. Texto intitulado “Aprenda a viver o momento presente”. Retirado do livro “Não faça tempestade em copo d’água...” de Richard Karlson. Ph.D.

*Temos três alunos e eles não possuem condições de acompanharem os conteúdos da turma. Eles precisam voltar, mas não pode fazer isto [...] precisam ser alfabetizados. Eu, às vezes, fico com pena deles. Eles estão perdidos! [...] o que nós precisamos fazer com estes alunos? Infelizmente o retrocesso não é possível, mas podemos colocar em outra turma como um ouvinte. Isto me parece mais certo. Não é justo ter um ano perdido. É como se eu não tivesse sabendo nada de inglês e de repente entro num curso na 3ª ou 4ª série. Vou ficar perdida! O mesmo aconteceu com estes alunos [...] não aprenderam nada e eu tenho uma turma grande e não tenho como retirar um tempo para me dedicar [...] porque é isso que eles precisam*<sup>187</sup>.

Para os professores da rede pública, a inovação trazida pela proposta de Ciclo de Formação, por meio do “trabalho diversificado”<sup>188</sup>, ou melhor, dizendo, “de acordo com o desenvolvimento de cada um”<sup>189</sup> tem se mostrado bastante cansativa e pouco produtiva na aprendizagem escolar<sup>190</sup>. De acordo com os docentes, o atendimento aos alunos “mais fracos”, por meio desta metodologia, é uma alternativa superficial, uma vez que o professor tem como desafio o aprofundamento dos estudos sobre as teorias pedagógicas a respeito das “dificuldades de aprendizagem” e as técnicas mais apropriadas para lidar com elas.

Muito se tem publicado sobre este tema e pode-se encontrar uma vasta literatura sobre o assunto, mas com diferentes formas de entendimento sobre dificuldades de aprendizagem. Embora haja boas tentativas de definir e especificar o que, de fato, seria uma dificuldade de aprendizagem ou escolar, não existe ainda uma definição acerca dos critérios, nem mesmo do termo. Desse modo, um impasse se coloca para os professores interessados na busca de esclarecimentos sobre o assunto, visto que este campo de pesquisa mostra que ainda é um enigma.

A insegurança dos profissionais se acentuou quando o Ciclo de Formação incorporou a valorização dos diferentes contextos sociais dos alunos como forma de aprendizagem<sup>191</sup>. De acordo com os professores, uma turma composta por alunos em diferentes processos de ensino, tendo os contextos sociais destes como referência para o desenvolvimento da proposta pedagógica, além de dificultar o trabalho docente, tornou-se contraditória, pois o que se mostrou para todos os alunos foi uma redução radical do “tempo” para a apropriação do saber.

<sup>187</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>188</sup> Para a SME-RJ, este tipo de atividade compreende uma alternativa para que o professor realize intervenções de forma específica para um grupo de alunos. É considerada necessária para esta aprendizagem uma concepção de ensino na qual a apropriação de conhecimentos se dar na interação, ou melhor, a validação dos saberes dos alunos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Consultar: Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro. *1º Ciclo de Formação: Um olhar na Alfabetização*. Caderno 2. 2007.

<sup>189</sup> Expressão muito utilizada nos ambientes educacionais no município do Rio de Janeiro.

<sup>190</sup> Para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, faz-se necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais os fatores que nela interferem. Pode-se dizer que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. Para se estabelecer se houve ou não aprendizagem, é preciso que as mudanças ocorridas sejam relativamente permanentes.

<sup>191</sup> As reflexões nas escolas da rede se centravam mais sobre os valores “igualitários”, por meio do multiculturalismo no currículo escolar, principalmente, no respeito às diferenças e menos nos relacionados à socialização tradicional.

*Acabou por impedir o meu trabalho e o tempo acabou sendo diminuído [...] ao invés de quatro horas passou para uma hora com o atendimento diversificado [...] isto enfraqueceu a qualidade do ensino, tanto para o professor quanto para o aluno [...] Não consigo trabalhar com muitos alunos. [...] Adapto aquilo que estou fazendo com as limitações do aluno, porque se trabalho com atividades muito diferentes para eles [...] isto é que parece discriminação [...] Eles percebem [...] São objetivos diferentes! Era o trabalho para a turma e hoje é do aluno [...] Não há tempo para desenvolver esta proposta [...] Ao invés de ampliar significou a retirada do tempo para o aluno*<sup>192</sup>.

Percebe-se uma tensão criada no cotidiano da escola carioca, quando simultaneamente, este professorado precisava conceber mudanças nas percepções de um “tempo” personalizado para a aquisição dos conhecimentos escolares, enquanto as mensagens pedagógicas multiplicam a temática da “arte de ser feliz no trabalho”<sup>193</sup>. Pressupõe-se que estes textos assumiram importantes funções na prática docente, pois representavam a presença de postulados que sinalizavam as marcas das exigências de flexibilidade às rápidas modificações no mundo do trabalho.

Para Harvey (1989), as demandas atuais no contexto profissional estão contribuindo para profundas transformações nas virtudes sociais nos percursos dos trabalhadores, pois o capitalismo, ao apresentar novas configurações nas relações de trabalho no processo de acumulação, evidencia que a fase atual também pode ser explicada como um momento de “acumulação flexível”. Para o autor, a noção de flexibilidade surge como a grande mudança na estética do capitalismo, pois associada à idéia de liberdade, é acompanhada da naturalização do risco nas atividades profissionais, levando a crer que agora todos estão mais livres para organizar seu trabalho e sua vida pessoal. Assim, na atualidade, espera-se que os agentes sociais sejam mais ágeis, abertos a mudanças no processo de trabalho e predispostos a assumir perdas na profissão e dispostos a viver na “sociedade do risco”.

Neste sentido, o esfacelamento da qualificação profissional foi sendo reforçado pelos trabalhadores. Observa-se que no mundo do trabalho cresce a concepção do auto-gerenciamiento como uma prática de incentivo ao desprendimento no emprego e nas organizações. Este é um postulado muito difundido pelos consultores de relacionamentos, principalmente, da Administração de Empresas e pelos setores empresariais. É por esta lógica, que os “cidadãos-consumidores” devem aprender a gestão de suas vidas pessoais e profissionais, apreciando tendências e administrando os riscos. A partir destas especificações, constroem-se uma representação de um “trabalhador-empendedor”, adaptado ao modelo

<sup>192</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>193</sup> Tomo emprestado a expressão utilizadas por uma das professoras entrevistadas.

flexível, os consumidores buscam atender, a fim de manter o emprego e a empregabilidade

Estas mudanças implicam na redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais, pois se instituiu na competitividade a capacidade de inovação de uma sociedade. As novas tecnologias de base microeletrônica, em virtude de sua complexidade e alto custo, exigem uma nova disposição subjetiva no trabalho em cooperar com a inovação. Assim, tem-se a incorporação das variáveis psicológicas do comportamento de um profissional por meio do comprometimento profissional que aprimoram o controle sobre a dimensão subjetiva.

É justamente esta política flexibilizadora que procura atender às determinações de um processo globalizador que promete conseqüências benéficas e prósperas aos países que participarem das grandes inovações tecnológicas. Estas podem abrir as fronteiras para os investimentos, os financiamentos e o comércio internacional, em troca do afastamento do Estado das questões trabalhistas e sociais.

Para Paiva (2005), são estas transformações propiciadas pelas sucessivas revoluções tecnológicas, pela mundialização do capital e no reordenamento político, presentes nesta “Nova Era”<sup>195</sup> (p.168), que exigem das populações muitos conhecimentos. As novas formas de ensino, contudo, carecem de teorizações que evidenciem a mudanças atuais, bem como dos temas que merecem profundas investigações acerca das transformações sobre o trabalho e a estruturação de classes da sociedade que se baseia na “inclusão-excludente” (p.166).

Com as mudanças decorrentes, prioritariamente, da vida econômica instável e das conquistas tecnológicas aumentam sobremaneira as influências externas sobre a infância. O que se percebe é uma profunda mudança nos papéis da escola ao longo das duas últimas décadas. Esta se transformou em co-autora das decisões administrativas e pedagógicas. Isto pode sinalizar a importância do uso da auto-ajuda na formação do “professor empreendedor” desta rede pública, visto que a proposta de Ciclo de Formação, centrada no processo de individuação, tem como fundamental uma lógica temporal associada à revolução tecnológica.

Para Harvey (1989), o vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de comunicação e da informática favoreceu ao mundo um encolhimento, melhor dizendo, compressão<sup>196</sup> sobre os conceitos de espaço-tempo. Este processo revolucionou de tal forma as qualidades

---

<sup>194</sup> Com o agravamento do desemprego, os partidários do liberalismo pós-industrial difundem as idéias flexibilizadoras das normas trabalhistas como forma de aumentar o número de empregos. Justificam a diminuição ou supressão das obrigações dos empregadores, dos encargos sociais, como a única maneira de ampliar postos de trabalho.

<sup>195</sup> A autora se refere à New Age. Movimento ocorrido na década de 1960 que preconiza uma verdadeira transformação da humanidade através da experiência transformadora da consciência.

<sup>196</sup> O uso da palavra “compressão” está baseado na argumentação de que a história do capitalismo é caracterizada pela aceleração do ritmo de vida, ao mesmo tempo por uma superação de barreiras espaciais.

objetivas do espaço e do tempo que alterou, de maneira bastante radical, as representações do mundo. Para o autor, a velocidade e simultaneidade das informações se transformaram nas bases estruturais na atualidade, porque concorreram de forma decisiva ao encolhimento e aumento da percepção fragmentada do mundo ao colocarem à disposição do indivíduo, da sociedade de massas, uma incrível e inusitada quantidade de estímulos e informações.

Esta compressão das noções de espaço e tempo se respalda em aparelhos de simultaneidade: o satélite, a televisão, o telefone, o computador e o fax. Estas tecnologias contribuíram sobremaneira na criação de realidades globais que, não sendo próprias de um indivíduo, foram sugeridas como tais. Essa virtualidade, ao facilitar e energizar uma mistura hipercomplexa de subjetividades, capital e informações, contribuiu para a profusão, bem como para a exuberância de informações que precisaram ser processadas. Vivendo uma “temporalidade virtual”, os trabalhadores podem receber orientações ou mensagens mesmo fora do horário de trabalho, no seu computador pessoal, em sua residência, diluindo a distância anteriormente existente entre trabalho e vida doméstica.

Para Bauman (2001), é justamente este intenso movimento que contribuiu para desfazer a rigidez dos conceitos de espaço e tempo herdados da modernidade. Não somente os conteúdos e conhecimentos tornaram-se menos fixos e mais acessíveis em qualquer lugar ou em um momento, mas os próprios usuários se apresentam móveis e menos fixos. Isto significa uma transformação sobre o conhecimento, pois sinaliza que a valorização não se colocará mais sobre o ensino estável, como por exemplo, praticado pela escola, mas sobre uma aprendizagem social cada vez mais inconstante ao longo de uma trajetória pessoal e profissional.

Para a SME-RJ, devido a esta nova realidade tecnológica e cultural, o enrijecimento da lógica temporal precisava passar por um processo de flexibilização, pois se criam, “constantemente, novos desafios e, com eles, a exigência de uma visão mais crítica e ampliada dos recursos que estão à volta de todos nós, adultos e crianças, dando nova ordem ao tempo e espaço em que vivemos” (*Multieducação*, 1996, p.132). Assim, a escola carioca buscou em novos temas impostos pela condição da processualidade que é da sociedade contemporânea uma mudança em sua finalidade institucional.

A preocupação com a temporalidade escolar, segundo a Secretaria, necessitava considerar que a “diversidade passou a ser a regra que caracteriza o contingente escolar, tanto de etnias, como de classes sociais, como de experiências culturais distintas” (Lima, p.6, 2000)

<sup>197</sup>. Neste sentido, o Ciclo, como outra forma de organização do tempo, procurou nos ritmos individuais a noção de “diferença”. Para isto, propôs aos professores identificar este “tempo” nas marcas de formação do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

*Educação por ciclos de formação do tempo escolar para atender melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos* <sup>198</sup> (Lima, 2000, p.9, apud SME-RJ, *Multieducação*, 2007).

A apropriação da SME-RJ, como uma tentativa de subjetivação do tempo no cotidiano escolar, favoreceu outras interpretações a respeito da diversidade. Os sentidos e significados da flexibilização da categoria tempo, ampliaram sua aplicação para que a aprendizagem não fosse considerada um processo idêntico para todos os indivíduos e assim, para alguns professores, naturalizou-se que “há pessoas com aprendizagem lenta e outras com a aprendizagem rápida” <sup>199</sup>. Significava orientar os profissionais a abrir mão dos procedimentos tradicionais da escola e encontrar novas orientações para os novos desafios que incorporassem as transformações, além de preservarem a especificidade da prática pedagógica.

Com inspiração em Michel Foucault, a SME-RJ indicou ao professorado, como forma de estratégia pedagógica, identificar os mecanismos de controle presentes no espaço escolar (*Multieducação*, p. 17, 2007) <sup>200</sup>. Segundo esta Secretaria, o “olhar panóptico” configurava o enquadramento dos discentes em uma ordem instituída que segregava e submetia a “micropenalidade” do tempo, como por exemplo, com os horários, atrasos, ausências e interrupções (Foucault, 1999). Desta forma, o tempo compreendia um dos “dispositivos” utilizados como categorias de “adestramento” em que os alunos aceitavam a vigilância dos seus gestos, do seu corpo, de sua mente. Neste sentido, a proposta da rede pública se limitou a apresentar os aspectos da conformação destas categorias com a perspectiva iniciada pela modernidade e pouco informava a velocidade e a mobilidade dos novos mecanismos de poder presentes nestes conceitos na atualidade e a necessidade de conhecimentos complexos como capital cultural.

---

<sup>197</sup> Para poder estruturar a proposta do Ciclo de Formação, além de se realizarem consultorias, foram proferidas palestras pela professora Elvira de Souza Lima e outros especialistas em toda a rede carioca. Esta profissional é psicóloga, professora e pesquisadora do desenvolvimento humano. LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. GEDH (Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano (GEDH)). São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.

<sup>198</sup> Consultar: *Multieducação: Refletindo sobre o trabalho no 1º ciclo de formação*. Série Temas em debate. Rio de Janeiro, 2007.

<sup>199</sup> Depoimento de uma professora entrevistada.

<sup>200</sup> Consultar: *Multieducação: Relações de Ensino*. Série Temas em debate. Rio de Janeiro, 2007.

Conforma sinaliza Azanha (1992), a estruturação temporal presente na escola se inspirou nos estudos de Comenius. Ao constatar a situação precária, desorganizada e ineficiente, da educação do seu tempo, propôs reformá-la por meio da introdução de um novo método que, válido para todas as áreas, garantia o ensino a todos com maior rapidez e eficiência. De acordo com a autora (op.cit.), Comenius estava inserido em um cenário de uma época em que os conceitos de espaço e tempo adquiriram a centralidade, pois o desenvolvimento das ciências naturais indicava a conquista e a dominação destes conceitos.

Para os professores, as mudanças sobre esta concepção e a substituição por aquelas defendidas pelo Ciclo significavam motivos de certa apreensão em relação a operacionalização das mesmas em práticas pedagógicas.

*Um número muito grande de alunos e querem que dê atenção individual para cada um e ao mesmo tempo [...] não recebe o material até para você trabalhar [...] “Vamos trabalhar em grupo? Vamos!!! Mas você não tem material disponível ali para trabalhar. Enquanto um grupo está fazendo uma coisa [...] o outro está perdendo. Nós tentamos fazer da melhor maneira possível, mas tem certos momentos que fica difícil para atender a todos. Nisto, quem sempre perde é o aluno”<sup>201</sup>.*

Percebe-se que os dilemas, parecem constituir o coração do agir profissional do professor e podem ser inevitáveis. Eles se estabelecem entre o professor, a sociedade e a natureza do controle que este profissional tem de exercer sobre os alunos na escola. Essas situações conflituosas com as concepções sobre temporalidade refletem bem a noção do imediatismo e percebe-se uma falta de lógica da situação com a turma, além do particular afrontamento que o professor faz com o conhecimento.

Para Castell (2002), o tempo, simultaneamente com o espaço, são formas fundamentais de expressão de uma determinada sociedade que envolve o controle das transformações estruturais e a criação de uma nova identidade. De acordo com o autor (op.cit.) a temporalidade pode ser representada sob três formas: do relógio, atemporal e o glacial. O primeiro tipo, próprio do industrialismo tanto capitalista como estatal, se caracteriza por uma seqüência cronológica dos eventos e pela disciplina do comportamento humano a uma agenda pré-estabelecida criando escassez de experiência fora das mensurações institucionalizadas.

Na atemporal, são as formas de perturbação da temporalidade causadas pelas práticas da “sociedade em rede” - a pressão na ocorrência de fenômenos, nas súbitas mudanças no mercado financeiro, descontinuidades na seqüência como ocorre na comunicação eletrônica

---

<sup>201</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

da mídia - que criam um tempo indiferenciado onde ocorrem os negócios que afetam pessoas que vivem no tempo do relógio.

Em relação ao tempo glacial, esta é a temporalidade que caracteriza os movimentos ambientalistas que pretendem introduzir uma perspectiva na iniciativa política. É o pensar ecológico <sup>202</sup> e a proteção de vidas das futuras gerações com um antigo cuidado com os descendentes por meio de um desenvolvimento sustentável, assim como um pensamento sistêmico a partir de uma perspectiva evolucionária. Assim, opera-se nas instituições e menos no próprio indivíduo <sup>203</sup>.

Neste sentido, a categoria tempo atualmente vem incidindo sobre um alargamento de seu conceito, devido à inclusão de novos significados, cujas transformações na história trazem modos de viver e subjetivar. Estes “tempos novos” enaltecem o “aqui e agora”, visto que são tempos atravessados por velocidades extraordinárias que desvalorizam passado e futuro e, conseqüentemente, absolutizam e banalizam as trajetórias dos agentes sociais. Tempos que, sem dúvida, necessitam de novas compreensões. Assim, estas percepções sobre as lógicas da temporalidade acabam por se integrar ao campo profissional docente quando que refletem nas experiências de vida e da sala de aula dos indivíduos; quando criam outras perspectivas para o trabalho escolar e se apresentam bastante diferenciadas daquelas assimiladas pelos professores.

De acordo com Santos (2004), as concepções de tempo e temporalidade, uma lógica da modernidade ocidental, ao se pautarem numa racionalidade totalizante – que abrange uma multiplicidade de mundos e tempos – e hegemônica – na qual é reduzida a concepção linear do tempo –, acabam por contrair o presente e expandir o futuro, pois, “quanto mais amplo a futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente” (p. 779). Este conceito de linearidade, predominante nos países centrais do sistema mundial, cria os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Tal lógica, assentada nas hierarquias entre temporalidades, “produz não-existência, declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado” (p. 785). Nesse sentido, a história é apresentada com sentido único e conhecido,

---

<sup>202</sup> Segundo o autor, a idéia de limitar o uso dos recursos para recursos renováveis se baseia na noção de uma relação equilibrada com o planeta, o universo, mantendo um delicado equilíbrio ecológico atualmente ameaçado. Assim, a noção holista de integração entre humanos e a natureza como apresentada pela “ecologia profunda” não se apresenta ingênua, mas uma consideração fundamental de que não existem seres isolados ou indivíduos, mas comunidades históricas.

<sup>203</sup> Como exemplo, o autor cita que o movimento anti-nuclear baseia suas críticas nas conseqüências em longo prazo dos efeitos da radioatividade, mais do que nas conseqüências imediatas, criando uma ponte para a segurança das gerações futuras, a milhares de anos de agora.

ordenado a partir da concepção de progresso, revolução, modernização, crescimento, globalização.

Convém ressaltar que este tempo linear é o assimilado pelos professores, pois o cotidiano escolar foi marcado por projetos coletivos que sinalizavam o futuro como possibilidade de melhor qualidade de vida, como por exemplo, a ascensão social conquistada pelo conhecimento escolar.

Para estes profissionais, o “ciclo” de saberes prevê o tempo “futuro” como princípio fundamental para “reanimar o sonho” de seus alunos, pois ele prolonga uma regressão e a progressão a outras temporalidades. De acordo com estes profissionais, pensar a partir do passado pode favorecer a realização de planos entre o presente e futuro. Deste modo, é a própria trajetória social em “curso”, com seus empreendimentos pessoais e culturais, que garantirá que *o desejo não se tornará uma saudade, um silêncio* <sup>204</sup>. Neste sentido, a elaboração da temporalidade escolar possibilita que gerações operem com uma dimensão para adquirir a capacidade de apreender projetos pessoais e, assim, converte uma determinada memória em antecipação.

Para Santos (op.cit.), vive-se um momento de transição no qual se faz necessária uma “sociologia das ausências” (op.cit.), que valorize a riqueza social e evite o desperdício das experiências sociais cotidianas, bem como das outras temporalidades, tornando visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos. Isto significa “expandir o presente e contrair o futuro” (idem), ao revelar a imensa diversidade de experiências sociais que não podem ser explicadas por uma teoria geral. Para ele, “o que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente. Só a partir de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (p. 785).

Percebe-se a instauração de nova disposição subjetiva por uma lógica temporal, que se caracteriza como diferenciada para o mundo do trabalho. Supõe-se de que a compressão sobre os conceitos de espaço-tempo (Harvey, 1989) viabilizou um modo de articulação corpo-mente capaz de compor uma acumulação flexível também das “práticas subjetivadoras” (Foucault, 1999) <sup>205</sup> na contemporaneidade.

---

<sup>204</sup> É importante comentar que TODOS os professores entrevistados, incluindo aqueles não professores, como a fonoaudióloga, a gerente da livraria e o consultor empresarial sugerem o desaparecimento “do sonho”, ou seja, de perspectivas profissionais na atualidade. Este é um aspecto fundamental para ser investigado segundo os professores, pois este desaparecimento parece ser uma “chave” para o entendimento das transformações na Escola.

<sup>205</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. Segundo Foucault, são as práticas subjetivadoras da sociedade disciplinar na Modernidade. Para ele, não existe apenas técnica de produção, de comunicação ou de poder, mas existem também técnicas para voltar-se para si, as “tecnologias do eu”.

Esta parece se constituir em uma nova forma de subsunção no trabalho docente, pois o que se evidencia é uma compressão psicocorporal e a transformação do indivíduo “de si para si”. Neste sentido, a transformação da temporalidade escolar indica uma crise nas “práticas subjetivadoras” de professores e alunos. Evidencia-se o aparecimento de “técnicas do eu” centradas na autodescoberta como uma iniciativa educacional personalizada. Significa assim, a elaboração de sensações com a ausência de tempos e a apropriação de técnicas de modificação da consciência em que os indivíduos podem “descobrir” independentemente a capacidade de serem polivalentes.

Esta preocupação é evidente nas mensagens de auto-ajuda e nas práticas associadas ao empreendedorismo como iniciativa profissional. O tempo seria antes de tudo uma linha de instantes e não há modo de determinar separações temporais entre os eventos. Enfatiza-se o hoje, pois supõe-se que não há uma “verdade” sobre uma lógica temporal. Assim, a experiência cotidiana é o conceito decisivo nas mensagens pedagógicas, porque com ele o indivíduo pode atentar para o “cuidado de si”. Esta “filosofia da experiência”, associada às práticas que necessitam da persistência, para lidar com o excesso de transformações tecnológica, social e cultural, afeta a identidade e criam uma lógica de temporalidade <sup>206</sup>. Nela, se aprende a definir “o aqui e agora”, pois “as mudanças são inevitáveis e é preciso ensinar aos indivíduos a questionar o que fazer e o que é” <sup>207</sup>.

Para alguns professores, este “cuidado pessoal” pressupõe a tentativa de proteção diante do fluxo de outras mensagens oriundas de diversas fontes, cada uma delas propondo diferentes crenças e valores. De acordo com os profissionais, na atualidade há uma dissociação entre o sentimento individual e coletivo proporcionada pelas mudanças engendradas nos novos modos de produzir, processar e distribuir informações. Estes conhecimentos foram ampliados pela criação de novas tecnologias e que “transformam o modo como se nasce, aprende, sonha, luta e morre” <sup>208</sup>.

Para Fonseca (2007), o fortalecimento de novas práticas de “cultivo de si”, já se mostrava em outros contextos históricos quando foram exigidas outras práticas de socialização, na qual se impôs a aceleração do tempo, como, por exemplo, a racionalização do

---

<sup>206</sup> Convém ressaltar que profundas transformações aconteceram após a década de 1950, tais como a ampliação da miséria, a intolerância do fundamentalismo religioso e do nacionalismo, a iminência de catástrofes ecológicas e a desaparecimento de espécies, o aparecimento da engenharia genética, o mapeamento do genoma humano, a inteligência artificial, a internet, a globalização.

<sup>207</sup> Expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas.

<sup>208</sup> Idem. Para alguns professores, o avanço das tecnologias tem gerado profundas modificações para o ensino formal, pois a escola necessita acompanhar o ritmo desacelerado do aparecimento de máquinas digitais cada vez mais sofisticadas e que necessitam de conhecimentos complexos para seu uso. Para as classes populares, isto representar um sério desafio, visto que a desigualdade de acessos contribui para o surgimento de processos contraditórios, como por exemplo, a forma como adquirir um determinado aparelho digital e, conseqüentemente, os saberes para utilizá-los.

trabalho pelo fordismo na década de 1920. Neste momento, os livros de auto-ajuda apresentavam as novas tecnologias mentais, e especiais, para o mundo do trabalho que, baseadas no controle interno e em um tempo subjetivado, eram produzidos e úteis às classes trabalhadoras.

Cabe ressaltar, segundo o autor (op.cit.), o uso da auto-ajuda inicia-se como proposta de resolução de problemas sociais ou profissionais. Mas, atualmente, parece indicar que sua presença está para além de uma técnica de pensamento visando uma socialização profissional, pois é freqüente em seu conteúdo, a procura de soluções “individuais para problemas individuais” (p.41). Para Fonseca (op.cit.), este “empreendimento psicológico” (p.95) é a marca da contemporaneidade pela qual a flexibilização e a personalização, no limite temporal restrito ao tempo presente, sugerem um modelo do “individualismo contemporâneo” (p.64).

*Assim são as pessoas. Jogam fora seus preciosos tesouros por estarem esperando o que acreditam ser perfeito ou sonhando e desejando o que não têm, sem dar valor ao que têm perto delas [...] Se olhassem ao redor, parando para observar, perceberiam quão afortunados são. Muito perto de si está sua felicidade. Cada pedrinha deve ser observada. Pode ser um diamante valioso. Cada um de nossos dias pode ser considerado um diamante precioso, valioso e insubstituível<sup>209</sup>.*

Este agente social, herdeiro da cultura anglo-saxã, é a expressão de um ideário da procura da felicidade influenciada pelos livros de auto-ajuda. Esta influência se acentua com a “ampliação da indústria cultural dos países capitalista, nos países periféricos, exportando uma nova ideologia de vida que favorece uma nova visão de sociedade cada vez mais individualista” (op.cit., p.134).

É importante ressaltar que a categoria “indivíduo” se estabeleceu como um modo central de organização da Sociedade Moderna<sup>210</sup>. Construiu-se, na modernidade ocidental, a expectativa de cultivo e respeito da privacidade e instituiu-se uma crescente separação entre as esferas públicas e privadas da vida. Neste sentido, há existência de uma diversidade de subjetivações possíveis de cada época, pois cada sociedade põe em prática uma construção social para os indivíduos, bem como os sentimentos dados as práticas cotidianas. Estas são instituídas por circunstâncias situadas e datadas, embora exclusivas.

<sup>209</sup> Este fragmento foi retirado de uma mensagem dada por uma das Coordenadorias Regionais de Ensino na rede pública carioca. O título é “Pedrinhas” e o autor é desconhecido.

<sup>210</sup> Este cultivo da unicidade humana remonta há muito tempo, pois na história da humanidade encontra-se, em vários campos do conhecimento, a dedicação aos estudos sobre as virtudes consideradas como nobres e que permitam uma melhor forma de viver tanto intelectualmente quanto fisicamente. Esta mesma história mostra que o interesse pelo princípio de individuação e o desejo de distanciamento subjetivo a um determinado contexto situacional contribuiu para a elaboração de algumas estruturas internas de pensamento que diferenciava um grupo de indivíduos.

No cenário atual, de acordo com Aubert (2006), o indivíduo convive com constantes mudanças econômicas, sociais e políticas que impõem uma caracterização diferenciada às categorias de tempo e espaço. Estas não são mais definidas por conhecimentos familiares, pois os agentes sociais lidam com as fraquezas das estruturas sociais que ancoravam a proteção social até a década de 1970. Neste sentido, estes indivíduos são liberados de todo e qualquer tipo de entrave, visto que a ausência do “amparo” suscita uma intensa busca pelo prazer devido ao excesso de incertezas. Desta forma, o tempo presente se torna central para as conquistas pessoais. Este processo, segundo Aubert (op.cit.), favoreceu a exarcebação do gozo individual e uma radicalização da modernidade. Assim, os “novos tempos” não mostram uma ruptura com o paradigma anterior, mas a continuidade do mesmo, sendo assim uma hipermodernidade.

Para Lipovetsky (2004), foram estas transformações na percepção da temporalidade que geraram conflitos e contradições que propiciaram a exarcebação da individualização das condições de vida, o culto de si e do bem-estar privado. O mundo passou a ter as marcas da redução do tempo social para o desenvolvimento de temporalidades heterogêneas, ou melhor, dos tempos individuais. Esta é a característica da flexibilização em que o viés de dispositivos personalizados permite o ajustamento temporal às necessidades pessoais no “hipermercado dos modos de vida” (p.78). Segundo o autor, “vive-se uma ‘guerra dos tempos’ singularizados que se relacionam ao viver subjetivo” e (p.76) que determinam dois tipos de indivíduos: de um lado, o indivíduo empreendedor, hiperativo, desfrutando a velocidade e a intensidade do tempo; de outro, o indivíduo esmagado “à revelia” pela ociosidade.

Já para Castel (2006), estes comportamentos, como uma herança da modernidade, favoreceram tipos distintos de indivíduos como, por exemplo, contemporâneos ou hipermodernos. No primeiro, encontra-se um agente social interligado com o comportamento coletivo e aos movimentos sociais. No segundo, mostra-se um indivíduo desconectado com a socialização tradicional, sendo importante em sua trajetória individual a independência no viver e relativa ausência de responsabilidade sobre seu comportamento. Para o autor (op.cit.), este movimento corresponde à inflação de uma cultura psicológica iniciada na década de 1980, que favoreceu uma “socialização a-social” (idem, p.123) e os esvaziamentos de seus determinantes, visto que induz toda sorte de aumento da individualidade e de problemas da socialização.

Este indivíduo hipermoderno é produzido pela visibilidade social, ou não (Castel, idem). A visualidade é possível quando uma pessoa recebe apoio, por meio de instrumentos e recursos, para individualizar-se e, assim, conquistar a autonomia e o reconhecimento coletivo.

Na ausência destes suportes, vivencia-se um reducionismo da individualidade à manifestação de sentimentos, afetos e expressões.

Henriques (2006), também corrobora que a hipermodernidade vem sendo construída desde a modernidade, pois os indivíduos já mostravam o interesse pelo rompimento das amarras sociais desde a Revolução Francesa, mas sua concretização foi adiada devido aos movimentos das classes trabalhadoras no século XX e pela política do Bem-Estar Social. A consolidação desta individuação, visível nos dias atuais, constitui-se no indivíduo sobre si e do gozo pleno naquilo que as instituições sociais podem dispor para uma pessoa, visto que ele pode respeitá-la quando puder trazer seus desejos e prazeres privados ou usufruir do coletivo, quando útil ou prazeroso.

Para os professores da rede carioca, este princípio da exarcebação da individualidade na “modernidade contemporânea” se mostra como outro conflito no trabalho docente, pois as propostas curriculares proclamam que os alunos devem adquirir a liberdade para optar pelo tempo da aprendizagem. O pleno gozo é proclamado na proposta do Ciclo de Formação, que segundo estes profissionais, o “livre-arbítrio” defendido pelas teorias pedagógicas, presentes no Construtivismo e nos postulados da perspectiva Sócio-interacionista, consiste em mais uma contradição para as práticas realizadas em uma instituição social. A incoerência se expressa quando a escola modifica a lógica temporal com o intuito de promover a ampliação dos conhecimentos, entretanto, há uma redução destes quando a apropriação é administrada pelos alunos.

Para Goffman (2007), as “instituições totais” (op.cit., p. 16)<sup>211</sup> absorvem parte do tempo e do interesse de seus participantes. Este processo é característico dos que delas participam, pois o ingresso e permanência supõem processos de perda e mortificação do “eu” pela substituição por “nós”. Assim, o indivíduo envida esforço consciente para investir em certos níveis de sociabilidade com outros integrantes de um determinado grupo de pessoas. Estas são as estratégias institucionais, familiares aos indivíduos, que prevêm as formas de controle criadas para controlar a vida diária de grande número de pessoas em um espaço restrito e com poucos gastos de recursos.

De acordo com Bourdieu (2007), na relação indivíduo e sociedade, há uma troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Neste sentido, um sistema de esquemas individuais, é socialmente constituído de disposições institucionais e individuais adquiridas pelas práticas sociais. Estas são constantemente

---

<sup>211</sup> Segundo o autor, a escola faz parte das instituições estabelecidas com a intenção de realizar, de modo próprio, algum tipo de tarefa de trabalho, e que se justificam pelos seus fundamentos instrumentais.

orientadas para funções e ações do agir cotidiano. Percebe-se assim, que as instituições sociais, como por exemplo, a família e a escola, representam mercados simbólicos e espaços instituidores de competências necessárias aos indivíduos para atuarem nos diferentes campos culturais e sociais.

Nesse sentido, há uma confrontação entre o que professores interiorizaram com a vivência de uma determinada sistematização da distribuição do tempo e das atividades escolares no ofício profissional e a difusão das inovações e reformas educativas que introduziram outra lógica temporal para a escola. Constituindo-se, assim, num dilema que parece ter afetado, de forma bastante expressiva, as concepções, valores e crenças docentes. Portanto, na apreensão sobre o tempo, há significados e valores individuais e culturais. Ele é entendido, interpretado e, principalmente, vivido internamente por cada indivíduo, levando em conta suas necessidades, sentimentos e percepções do mundo.

Para Antonio Viñao (1998), o tempo – junto com o espaço e a linguagem – compreende um dos aspectos substanciais, fundamentais, do viver humano. Como consequência de sínteses e relações entre um antes e depois, o tempo é uma construção social aprendida e interiorizada. Os diferentes tempos sociais, os ritmos da vida cotidiana, constituem um contexto que determina um testemunho de aprendizagem. Para esse autor, a distribuição do tempo escolar representa um dos elementos fundamentais da organização escolar, pois, sendo uma construção social historicamente influenciada por transformações, implica uma determinada vivência “institucional e pessoal, cultural e individual” (p. 5).

Essa “arquitetura temporal” (idem, p. 130) se caracteriza por uma variedade de tempos vividos não somente por professores e alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relacionamento com outros ritmos e tempos sociais. Portanto, investigar o uso desse tempo permite entrever os processos de configuração temporal na “micro-história de uma escola” (Ibidem), evidenciando a organização do dia-a-dia na sala de aula e a distribuição das atividades que nela têm seu lugar, pois refletem certas concepções pedagógicas, uma determinada hierarquia de valores e algumas formas de gestão escolar, enunciando, assim, uma cultura escolar, que pode ser entendida como

*Un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrar-se en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. (Viñao, op.cit. p.136)*

Percebe-se que as práticas culturais são marcadas por uma distribuição de tempos e de atividades que nela têm seu lugar: o ano, meses, semanas e dias que se constituem numa seqüência, ou sucessão, de momentos que se distribuem em processos e ações que viabilizam a criação de um currículo próprio. Esta organização da temporalidade na escola pressupõe uma proposta teórica e prática, que segundo Vinão (1998), supõe não somente aos docentes e alunos, mas as famílias e comunidade local a inserção e interação com os ritmos e tempos escolares.

Assim, pode-se dizer que o tempo, para além de ser compreendido objetivamente, como uma medida, possui uma duração subjetiva ou, como afirma Schreiber (1991), “vivemos num ritmo de três tempos: o tempo da natureza, o tempo da sociedade e o tempo vivido – o nosso.” (p. 52) Esta tríade se constitui em que o tempo da natureza se estabelece na passagem dos dias e das noites, com o frio e o calor, ou seja, é um “tempo cósmico”. Nessa perspectiva, não importa a existência de seres humanos no planeta: o tempo acontece, a despeito da vontade dos indivíduos.

Já o tempo da sociedade está fora deste, pois é feito de códigos e práticas pré-determinadas fundamentais na compreensão de regras e técnicas para manter as relações interpessoais. Ele pode ser entendido, assim, como uma convenção. Em decorrência deste tempo da sociedade emerge o tempo vivido. Ele se transmuta em qualidade, à medida que é único para cada pessoa. Sua característica principal compreende sua fragilidade quando à invasão do tempo da sociedade, pois este pode sufocá-lo. Desta forma, há um controle sobre as formas de subjetivação do tempo que incidem sobre as maneiras de perceber uma determinada realidade.

Elias (1998) concorda com o postulado de que o tempo é objetivo, enquanto medida e, subjetivo, enquanto caracterização social do indivíduo. O autor (op.cit.) reforça ainda que o desenvolvimento de um calendário, para os professores, um dos marcadores imperiosos do cotidiano escolar, serve para nos lembrar que aquilo que chamamos de “tempo” constitui uma rede de relações, de atividades integradas (p. 47). Assim, o ritmo de uma atividade coletiva, ao mesmo tempo em que tem por função assegurar a regularidade, cria um tempo social institucionalizado.

*O conceito de tempo, no uso que fazemos dele, situa-se num alto nível de generalização e de síntese, que pressupõe um riquíssimo patrimônio social de saber no que concerne aos métodos de mensuração das seqüências temporais e às regularidades que elas apresentam.*  
(p. 35)

Este calendário escolar é para Cavaliere (2004) “o bom cumprimento das prescrições relativas ao tempo constitui em si mesmo grande parte do sucesso escolar do aluno” (p. 98). Segundo a autora, a escola ao copiar o tempo da indústria instituiu a organização do tempo como fator preponderante para a produtividade. Entretanto, diferentemente da indústria, a escola produz resultados pontuais “no reino do simbólico, das interpretações, dos julgamentos”. (p.98). Ainda segundo a autora, é por esse motivo que, nas sociedades tardiamente escolarizadas, o debate sobre o tempo escolar é “promovido pelo Estado e tende a ser uma escolarização minimalista, implantada com recursos parcos e modelos padronizados” (Cavaliere, 2006, p 94).

Nessa perspectiva, como controlador temporal das atividades nas sociedades humanas, o calendário escolar representa um sistema no qual se percebem as estruturas sociais e políticas, os sistemas econômicos e culturais, como instrumentos científicos e tecnológicos, nos quais interagem as diferentes culturas presentes no cotidiano de alunos e professores. Neste sentido, este instrumento pode representar uma forma reguladora da vida das pessoas, mas não impede que um conhecimento pessoal e profissional, permeado pela subjetividade, seja criado.

Deste modo, o tempo na escola interfere em conceitos intrínsecos a ela. Dentro da instituição, as expectativas de organização do tempo já estão de alguma forma, enraizadas em seus agentes sociais, o que pode gerar recusas ou impedimentos que haja algumas mudanças nesse sentido. É ainda Cavaliere (2004) quem afirma que

*Muitas teorias pedagógicas já questionaram essa organização rigidamente seqüencial do tempo escolar, e já tentaram outras racionalidades menos submissas à formalidade cronológica e mais sensível aos ritmos psicológicos, biológicos e culturais dos indivíduos [...], mas seria considerada uma espécie de “pecado” original ‘da instituição escolar e sua alteração levaria a caminhos desconhecidos, a grandes desafios’ (p.98).*

Com essa transformação do “tempo” na esfera pedagógica, intensificam-se as experiências de superficialidades nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas com os alunos, pois os professores passam a sentir a ausência de relações constantes de objetivos e metas duráveis. Em um cenário de precarização, as dificuldades para construir uma identidade profissional e a experiência de deriva mostram-se como novas formas do trabalho docente, que criam obstáculos na organização nas trajetórias profissionais, bem como outras formas de desfiliação e de não-reconhecimento. Toda essa combinação levaria a quê? Esta é uma questão que será analisada no próximo tópico.

### 3.3 - A crise da identidade docente: a precarização simbólica na escola dos pobres

*São os ruídos em excesso [...] é o problema social [...] o aluno, hoje, em nível de respeitabilidade com o professor[...]a relação modificou muito. Eu sou "fonossaura", como diz a minha estagiária. Outrora, [...] o aluno via o professor de uma outra forma. Hoje, ele está em pé de igualdade [...] de desrespeito. E você me diz: o que isso tem a ver com a voz? Tudo a ver! O professor fica altamente estressado. Ele tem que estar sempre gritando [...] O aluno só cria um grau de respeitabilidade na medida em que o professor aumenta a voz. Além do desgaste de você colocar, de passar uma atividade, de você estar sempre explicando o exercício*<sup>212</sup>.

Conforme indica o depoimento acima, o trabalho docente tem sido permeado por situações que causam diferentes tipos de sofrimentos expressos por meio de sintomas físicos e emocionais, sendo prevaletentes a insatisfação e a frustração nas relações que estes profissionais estabelecem com seus alunos.

Para os professores, o novo *ethos* que se delineia na proposta do Ciclo de Formação, ao priorizar os vínculos sociais exigidos em sala de aula em detrimento do conteúdo escolar, indica uma transformação sobre as finalidades do processo de ensino. Neste sentido, as novas práticas docentes sugeridas pelas reformas educacionais se constituem em uma crise sobre a identidade profissional para os professores, no caso desta pesquisa, da cidade do Rio de Janeiro.

Estes profissionais alegam que as novas análises colocam em cheque a qualificação docente favorecendo o desprestígio de sua formação específica e a forma como conduzir o trabalho com os alunos em diferentes níveis de aprendizagem colocados na mesma turma.

Neste sentido, as queixas do professorado ultrapassam as condições de trabalho e do salário. Diferente da década de 1980, o que se mostra no cotidiano da escola carioca é um incômodo, em que algumas vezes resulta em adoecimento psíquico, relacionado à crise atual da educação frente a um mundo de rápidas e contínuas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Para Esteves (1999), o “mal-estar docente” se mostra no intenso processo de mudanças sociais que vem ocorrendo em todo o mundo, nos últimos anos. A transformação na personalidade do professor aparece como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social de modo acelerado<sup>213</sup>. De acordo com o autor, são estas alterações que refletem menos sobre a educação, elas influenciam no desempenho exigido pela profissão docente.

<sup>212</sup> Depoimento de uma fonoaudióloga que atende os professores da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>213</sup> O autor define esta expressão "um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social" (p. 97).

Neste sentido, os professores apresentam dificuldades em compreender a atuais exigências de seu papel social, pois se vive um tempo histórico de contínuo questionamento sobre a escola tradicional. Para estes profissionais, as novas formas de “estar” na profissão chocam-se com outras presentes na cultura escolar.

Na percepção do professorado carioca, é justamente o uso das mensagens de auto-ajuda que aparece como intenção em amenizar o desconforto vivenciado por este novo dilema na profissão. De acordo com uma das entrevistadas, este gênero funciona como uma forma “terapêutica” de uma moldagem social que afeta as identidades individuais e profissionais.

*Ajuda no sentido de dar uma força para nós. Deixa-me ver como é que vou dizer: ele dá uma motivação para você seguir tua profissão ele [...] ajuda bastante [...] hoje em dia a escola municipal está desacreditada [...] grande parte é responsabilidade do governo [...] o professor não pode falar quase nada e ele tem que ter cuidado com qualquer coisa [...] vão ver lá [...] vale o interesse da criança<sup>214</sup>.*

Como já citado anteriormente nesta tese<sup>215</sup>, nesta rede pública, há um perfil que vislumbra como transição: o “professor educador”. Nele, o docente tem como desafio transformar a sala de aula em lugar de acolhimento das diferenças e respeito à pluralidade. Estas são as mudanças consideradas fundamentais para um desenvolvimento curricular que se apresenta como proposta democrática e inclusiva. Sendo inerente à função de professor interferir na realidade dos alunos. Para realizá-la ele precisa converter-se em um pesquisador ou co-autor desta mediação (*Multieducação*, 2007)<sup>216</sup>.

Para este novo papel, o docente deve inculcar o postulado de que as aprendizagens escolares devem promover o desenvolvimento de aspectos importantes ao convívio na vida adulta, como por exemplo, o peso dos estigmas e dos papéis sociais na vida cotidiana (idem, p.16). Da mesma forma, propõe inverter também o papel do conhecimento escolar e sua relação com a mobilidade social. Para esta Secretaria, é justamente a seleção dos conteúdos tradicionais que faz o professor cair “na armadilha da aculturação, imaginando trabalhar pela inclusão” (p. 16), visto os conteúdos estão repletos de significados que reforçam as práticas discriminatórias.

*Responder às necessidades que cada aluno apresenta para aprender e se desenvolver é efetivar uma escola atual, já que, em tempos passados, era o aluno que precisava ajustar-se às exigências da escola, que, sem se dar conta, reproduzia a desigualdade e o imobilismo social [...] Acreditamos que nossos alunos só poderão ter sucesso social se aprenderem todos*

<sup>214</sup> Depoimentos de uma das professoras entrevistadas.

<sup>215</sup> O perfil do “professor educador” foi apresentado nesta pesquisa.

<sup>216</sup> Consultar: *Multieducação*: Trocando idéias. Rio de Janeiro, 2007.

*os conteúdos que nos foram exigidos durante nossas vidas de alunos, ou aqueles que imaginamos que serão cobrados nos concursos que terão que fazer, para continuar na competição desenfreada pelos postos de maior prestígio social. (p.11-16)*

Percebe-se que a identidade profissional se transforma radicalmente, uma vez que os conhecimentos escolares não são considerados importantes à mobilidade social e à inserção dos alunos no mundo do trabalho. Esta desvalorização dos conteúdos se acentua quando os professores constatarem que a trajetória escolar não possui mais o significado apreendido por eles e passam a experimentar uma crise identitária: *sou formada em psicologia [...] em pedagogia também [...] tenho pós em orientação e supervisão educacional [...] mas hoje em dia me pergunto para que isto tudo!*<sup>217</sup>

Para Dubar (1998), até os anos de 1980, para a maioria da população, a finalização dos estudos significava a iniciação no mundo do trabalho por meio de uma profissão. Isto era possível, porque existia uma equivalência clara entre o nível de formação e de qualificação. Esta foi uma condição importante para o aparecimento das convenções coletivas e de *status* profissionais. Cada trabalhador podia se definir, por se situar sobre uma escala salarial e se conectar a uma categoria socioprofissional estável portadora de uma identidade.

Mas após esta década, as convenções portadoras de identidades profissionais, e, portanto sociais, foram progressivamente postas em questão pelos novos modos de gestão empresarial. Não se falava mais de qualificação negociada coletivamente, mas de competência avaliada em cada um individualmente e por cada empregador (op.cit., p.70). Simultânea a estas questões, tem-se o crescimento do desemprego, as reestruturações industriais, a modernização tecnológica, as dificuldades de inserção dos jovens, a precarização crescente dos empregos e a multiplicação das desilusões e decepções com a instabilidade sobre o futuro profissional.

Para Dubar (1998), esta crise sobre os percursos identitários se caracteriza pela quebra de uma construção anteriormente realizada por um processo conjunto dos indivíduos e das instituições. Atualmente, a noção de identidade supõe o “pessoal” em cada indivíduo e seu uso deve começar pela crítica à própria noção. Usa-se o termo tanto para designar entidades individuais quanto pertencimentos comuns, segundo o lugar, a disciplina ou a época. São estas interpretações que criam o conflito entre “atribuição de identidade” por outro e “reivindicação identitária” por si mesmo numa única entidade, o que nega o paradoxo da identidade. Assim, surgem as “definições de si” suscitadas por práticas narrativas na qual se

---

<sup>217</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

impõe privilegiar o “momento subjetivo” no lugar do “primado do agente social” ou do “retorno do sujeito”<sup>218</sup>.

Neste sentido, os “novos trabalhadores” apreendem que, no campo do trabalho, se estabeleceu a competitividade sobre o domínio do conhecimento, visto que as promoções de certos atributos exigiram um brusco processo de modificação de valores e costumes por parte dos trabalhadores e a interiorização de uma ideologia que a justificasse. Isto pressupõe uma permanente reestruturação do modo de ser dos trabalhadores. A partir da constatação de que a situação é marcada pela flexibilidade das qualificações requeridas, a apropriação dos novos conhecimentos exigiu maior rapidez, e acompanhá-los não tem sido uma tarefa das mais fáceis.

De acordo com Paiva (1992), esta flexibilização, uma das bases do capitalismo atual, alterou profundamente o trabalho, não somente no que se refere à natureza das tarefas, senão também aos contratos de trabalhos, instituindo formas de subempregos, como por exemplo, o trabalho pelo número de horas trabalhadas. De acordo com a autora (2001)<sup>219</sup>, esta volatilidade exigiu dos trabalhadores uma adaptação de seu modo de vida ao processo de “mercantilização da experiência pessoal enquanto consumo do exótico” (p. 12).

Para Paiva et. al. (2001), a valorização da diversidade gerou a crença na competência individual como uma noção importante na “indústria da experiência” (p.12), possibilitando a assimilação dos elementos subjetivos como estilos de vida de determinados segmentos sociais. A autora alerta que o auto-emprego e o auto-emprego mostram-se como novos caminhos para a precarização, o empobrecimento e a perda de proteção na sociedade contemporânea.

Para a escola “Ciclada” da SME-RJ, estas transformações no mundo do trabalho demandavam uma busca pedagógica e didática para que os professores ensinassem seus alunos a administrarem o próprio percurso escolar. Assim, as práticas de ensino que valorizavam as diferenças foram incorporadas para que a individualização, baseada no “tempo de cada aluno”, se refletisse como responsabilidade dada aos alunos na apropriação do conhecimento escolar. Neste sentido, pode-se compreender a maneira como uma nova

---

<sup>218</sup> Esta é a marca da contemporaneidade e a ruptura com a condição moderna - as ciências humanas levaram à “morte do sujeito” - que se refere a um conjunto de valores e a perda das “certezas”, pois se deve experimentar a verdade e não aprendê-la. A veracidade só é atingida por meio da experiência individual e não através de dogmas, tradições na família ou cientista.

<sup>218</sup> In CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto III*, P.201

<sup>219</sup> PAIVA, Vanilda. Mercantilização sem fronteiras. In CALHEIROS, Vera. *Mercantilização sem fronteiras*. Revista Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação (IEC). Ano VI, nº 10, 2º semestre, 2001.

identidade docente estava em curso nesta rede pública, pois o modelo “professor empreendedor” se mostrou como um perfil importante nesta escola.

Para os docentes, a noção de flexibilização significava a capacidade de lidar com os imprevistos e contornar os momentos de crise pela qual passava a vida profissional. Os conflitos surgidos decorrentes da desqualificação do conhecimento escolar e a acentuação dos diferentes tipos de violência na escola precisam de “alternativas” urgentes para diminuir o sofrimento do ambiente profissional. Logo, as práticas pedagógicas mereciam ser “refletidas” para que se buscasse uma transformação no cotidiano escolar:

*Logo após, a sábia professora encaminhou os alunos de volta à classe e promoveu uma festa. Como parte da celebração, Donna recortou uma grande lápide de papelão e escreveu as palavras ‘não consigo’ no topo, ‘descanse em paz’ no centro, e a data embaixo[...]. A lápide de papelão ficou pendurada na sala [...] Nas raras ocasiões em que o aluno se esquecia e dizia ‘não consigo’, Donna [...] apontava o cartaz [...] O aluno então lembrava de que ‘não consigo’ estava morto [...] naquele dia aprendi uma lição duradoura com ela [...] sempre que ouço ‘não consigo’, vejo imagens daquele funeral da quarta série [...] também me lembro de que ‘não consigo’ está morto<sup>220</sup>.*

Percebe-se que a autoconfiança e autoconhecimento, habilidades correlacionadas com o empreendedorismo, foram admitidas como práticas a serem ensinadas aos alunos para assumir os riscos diante das tarefas escolares. O “espírito empreendedor” surgiu como uma alternativa pedagógica para que cada aluno aprendesse a se tornar um “líder” da própria aprendizagem. Para o professorado, esta perspectiva se mostrava contraditória no Ciclo de Formação, pois o esvaziamento dos conteúdos tradicionais não viabilizava a proposta “empreendedorista”, tendo em vista que esta exigia conhecimentos complexos para sua realização.

De acordo com Fogaça (1998), nova fase capitalista impõe novos perfis aos profissionais, como por exemplo, habilidades mentais e intelectuais desenvolvidas a partir de uma sólida base de educação geral. Esta articulação se mostra importante em virtude das novas tecnologias de automação e de organização do trabalho, nas quais exigem um profissional polivalente. Logo, o ensino individualizado, se mostra como inadequado para os novos padrões da “cultura tecnológica” (p.26), porque as atividades profissionais pressupõem indivíduos cooperativos e instrumentalizados de conhecimentos.

Desta forma, a proposta de Ciclo segue na contramão das novas exigências do capitalismo atual, porque tem como perspectiva mais acentuada o atendimento das “necessidades daqueles que não farão estudos superiores, perguntando-se sobre o que cada um vai necessitar em sua vida, quaisquer que sejam sua condição social e profissional”

---

<sup>220</sup> Trecho retirado de uma mensagem pedagógica intitulada “Para refletir”. Não apresenta a autoria dos e a referência bibliográfica do mesmo.

(Perrenoud, 2004, p. 97). Percebe-se que na escola “ciclada”, os alunos dos segmentos populares não vislumbram o acesso aos níveis mais amplos de conhecimentos, como por exemplo, a ascensão social via ensino superior. Para os professores da rede pública carioca, esta assertiva significava a quebra com a identificação dos postulados presentes em suas trajetórias profissionais.

*Eu acho, por exemplo, a questão salarial [...] nós poderíamos ganhar bem melhor [...] já começa por aí [...] você não vê retorno salarial, ninguém vive só de amor e de poesia [...] nós poderíamos ter todo tipo de coisa que temos direito [...] o que se investe em educação? [...] para onde vai o dinheiro? [...] a consciência em saber que o professor não pára de estudar [...] estuda até morrer. Por que eles [professores] param de estudar? [...] Não digo que eles tenham, sei lá, o doutorado. Se quiser, ótimo! Essa é a minha pretensão [...] Mas eles vivem ali naquela coisa [...] para eles está bom daquele jeito [...] deixa como está*<sup>221</sup>.

Para os docentes, a ruptura na identidade profissional se acentua quando, na concepção da SME-RJ, os conhecimentos adquiridos pelos professores em seus percursos escolares e profissionais precisavam ser esquecidos, haja vista que a proposta pedagógica da SME-RJ sugeria que os saberes eram considerados “provisórios”.

Assim, a precarização do conhecimento escolar afetou a percepção da temporalidade no espaço escolar, pois o passado e o futuro não se mostravam como referências importantes na conexão, ou na contextualização de saberes, e como disse uma das professoras entrevistada, o mote passou a ser: *o melhor lugar do mundo é o aqui e o agora*. Convém lembrar que a valorização do tempo presente e o declínio dos conteúdos são abordados nas mensagens da auto-ajuda. Elas sugerem aos professores, o aparecimento de uma outra identidade profissional na atualidade.

*És mais que uma pessoa, és símbolo, paixão, ideal, sonho! [...] Mas, os anos passam, conhecimentos ficam adormecidos, normal ultrapassadas, novas formas, novos hábitos, novos costumes [...] Mas, no nicho sagrado das lembranças, permanece o mestre. Ele será para sempre alguém muito especial, referência segura que ilumina e faz discernir caminhos*<sup>222</sup>.

Para alguns professores, estes textos são utilizados como “conselheiros” e há a pretensão para que os docentes “aprendam vivenciar melhor no mundo interior”<sup>223</sup> as transformações que se mostram no mundo do trabalho. Logo, é a tentativa de criar a cultura da harmonia entre ambos os mundos: pessoal e profissional. Mas, segundo estes docentes, esta consonância não favoreceu somente a desqualificação dos conteúdos, mas afetou

<sup>221</sup> Fragmento retirado de um depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>222</sup> Trecho retirado de uma mensagem pedagógica intitulada “Mestre” e distribuída por ocasião das comemorações do Dia do Mestre. Ela não possui a autoria e referência bibliográfica.

<sup>223</sup> Fragmento retirado de uma das professoras entrevistadas se referindo à auto-ajuda.

profundamente os sentidos dados à docência, bem como tornou indefinida as atribuições do professorado.

Para Oliveira (2004), a precarização salarial e das condições de trabalho sempre se mostraram na história da escola, mas a perda da relevância dos conteúdos, uma marca da década de 1990, se apresenta como mais problemática, porque afeta a personalidade do professor.

De acordo com a autora (*idem*), nos últimos vinte anos, as reformas educacionais na América Latina se apresentaram com duplo enfoque: uma educação dirigida à formação do trabalho e outra orientada para a gestão da pobreza. Esta dualidade significou uma reestruturação no trabalho docente, na qual o sentimento de desprofissionalização, que se refletiu na perda de identidade profissional, gerou uma precarização que se fez presente nos currículos das escolas públicas brasileiras.

Para Oliveira (*idem*), os novos padrões de organização do trabalho escolar, como por exemplo, o atendimento diversificado na proposta do Ciclo de Formação são traduções de desqualificação do conhecimento e das práticas pedagógicas dos professores. Logo, os profissionais foram forçados a dominar novas práticas e novos saberes para o exercício de suas funções; entretanto, eles não possuíam a familiaridade com os mesmos, criando assim, estranhamento e rejeição pelos docentes.

De acordo ainda com autora (*idem*), o empobrecimento do processo pedagógico se definiu em virtude das exigências para que os professores organizassem suas práticas direcionadas à proteção e ao controle de situações desordeiras do alunado. Assim, definiu-se um novo papel se distanciava daquele identificado tanto pelos docentes quanto por alunos. Esta nova conformação contribuiu para uma clara redução e aligeiramento dos saberes, principalmente, quando os novos arranjos das recentes propostas expressavam maior centralidade na aprendizagem ou em atividades voltadas aos interesses imediatos dos alunos.

Para Sampaio e Marin (2004), o declínio do conhecimento não somente acentuou a precarização do trabalho docente, mas gerou uma pauperização profissional nas relações entre vida e trabalho. Segundo as autoras, o conteúdo era uma das facetas de integração entre os docentes, como, por exemplo, as professoras mais experientes e bem sucedidas na atividade profissional, eram requisitadas para auxiliar a resolver as questões difíceis dos colegas, visto que seus diários e semanários eram disputados pelos eles. Neste sentido, a deterioração desta identidade profissional também está relacionada ao declínio às informações sobre questões do currículo tradicional presentes nas trocas entre o professorado, que para a concepção do Ciclo

era inapropriada, pois conforme uma professora: *cada turma é um mundo e o planejamento não pode ser igual* <sup>224</sup>.

Assim, a identidade docente não depende mais de atribuições permanentes que preexistiam e que sobreviviam em um determinado grupo profissional. O atributo “sou professor, não aluno” contribuiu não apenas para modelar a percepção sobre a profissão, mas também a maneira como se executava o papel social na medida em que este estava associado ao referido atributo.

*As professoras ficam revoltadas, porque elas não podem falar nada. O aluno tem que ser sempre preservado. O professor não existe como sujeito. Ele não é indivíduo. Ele não é gente. Ele não pode ter problemas [...] uma máquina [...] se você tem problemas, tem que jogar fora. Mas você não um ser humano?* <sup>225</sup>

Percebe-se que os referentes identitários, que marcaram a docência durante muitos anos, se mostravam importantes como capital simbólico, como por exemplo, “ser professor” da rede pública do Rio de Janeiro proporcionava o reconhecimento de uma autoridade pedagógica. Este tipo de capital, um crédito posto a disposição dos docentes, permitia a legitimização como “especialista do saber”.

Neste sentido, a perda deste atributo significa um sofrimento psíquico, ou subjetivo, em forma de “precarização simbólica”, em que a representação social da profissão declina devido à deterioração do capital escolar <sup>226</sup>. Esta forma de precarização se mostra conflituosa para os professores, uma vez que um *habitus* foi construído ao longo da trajetória de vida de cada professor e traz as marcas da vida familiar, escolar e profissional.

Para Bourdieu (2007), o *habitus* é a dimensão ética que se caracteriza por um conjunto de princípios práticos, não necessariamente conscientes, que se opõe àquela constituída por um sistema coerente de princípios explicativos. Logo, se insere nos estilos de vida e nos julgamentos morais e estéticos, provocando, nos agentes, o respeito às normas e aos valores sociais, o que lhes possibilita uma convivência adequada às exigências da sociedade.

Assim, é o *habitus* que proporciona certa idealização do que é a profissão docente por uma imagem idílica, que provavelmente, será questionada pelos docentes mediante os desafios e tensões apresentados no exercício da profissão. Diante disto, é importante atentar

<sup>224</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>225</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>226</sup> Convém ressaltar que, segundo Bourdieu (2007), os bens simbólicos, enquanto bens culturais são apreendidos e possuídos por aqueles que detêm um código, que permite decifrá-los, ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse. In: <sup>226</sup> BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

na conjunção de vários aspectos sociais e psicológicos presentes na situação da prática docente como produtora do ciclo degenerativo de sua eficácia.

Estes aspectos poderão contribuir na acumulação de fatores que influenciarão, fundamentalmente, na imagem que o professor tem de si mesmo e de sua prática profissional, “gerando uma crise de identidade que pode chegar, inclusive à *autodepreciação do ego*”<sup>227</sup> (Esteve, 1999, p.27). Muitos professores enfrentam um mal-estar ao constatar que as circunstâncias efetivamente mudaram no processo de formação e na atividade profissional, tornando inúteis seus objetivos que já não correspondem ao contexto social.

Para Dubar (2005), a identidade profissional é construída e reconstruída a partir de um processo de socialização que inclui as relações que se estabelecem na díade para si/para o outro. Afirmo o autor, que esta representação é “*o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*”<sup>228</sup> (p. 136).

Deste modo, há uma “negociação simbólica” na constituição de uma identidade social, pois, segundo Dubar (idem), há uma articulação de dois processos heterogêneos que marcam os mecanismos de identificação nos percursos biográficos. De acordo com o autor, os agentes, inicialmente, assimilam uma identidade “virtual” formalizada nos aspectos coletivizados pelos profissionais. Este processo, ao ser assimilado nas trajetórias sociais, incorpora os aspectos subjetivos de uma identidade “real”, ou seja, assumida ou reconhecida, e que tem como mecanismo central a complementação da socialização.

No caso dos professores da rede carioca, esta “negociação identitária” (p.141) está deteriorada, tanto para as identidades virtuais e quanto às reais. Segundo estes profissionais, o *status* e o papel social se mostram bem diferenciados na proposta da SME-RJ, pois o declínio da autoridade pedagógica, assim como do esvaziamento do conteúdo transformaram o professor em um “prestador de serviço”.

*[...] Autoritária? Espontaneista? Democrática? Me vejo rondando nas três concepções de uma educação que, ora, não tem segredos (eu domino!). Ora me assusta no confronto do que ainda não sei. Abismo. Abismo de tantos teóricos que ainda não li [...] Abismo de tantas práticas que já fiz e continuo fazendo, repetindo-as ou transformando-as? [...] Afinal, que educadora sou eu? O que penso? O que faço aqui? Papel de técnica ou professora? Exerço com autoridade? Ou fujo? Tento encontrar soluções? Alternativas? Ou jogo a culpa no outro?*<sup>229</sup>

<sup>227</sup> Grifo do autor

<sup>228</sup> Idem.

<sup>229</sup> Fragmento retirado de uma mensagem pedagógica intitulada “Inquietação” e de autoria de Miriam Celeste Martins. Ela foi dada aos professores em um Conselho de Classe por ocasião das comemorações do Dia do Mestre e não há referência de onde foi retirada.

Contata-se que para estes professores poderem lidar com as novas relações simbólicas, vislumbrou-se a criação de medidas “alternativas” por meio das mensagens pedagógicas como instrumento de sensibilização às mudanças. Elas objetivam amenizar os efeitos psicológicos das inovações sobre os docentes. Assim, a opção pelo uso do gênero da auto-ajuda, pode representar uma forma de cuidado de “si”, por meio do cultivo do bem-estar físico e psíquico, diante das transformações no processo identitário.

*[...] Eleva, pois teu olhar e caminha. Luta e serve. Aprende e adianta-te. Brilha a alvorada além da noite. Hoje, é possível que a tempestade te amarfanhe o coração e te atormente o ideal, aguilhoando-te com a aflição ou ameaçando-te com a morte [...] Não te esqueças, porém, de que amanhã será outro dia* <sup>230</sup>.

Assim, o desenvolvimento destas práticas “psi” no contexto escolar, baseadas na crença em “si mesmo”, pressupõe um movimento que preconiza trazer as trocas simbólicas <sup>231</sup>, em que o evidente decréscimo dos aspectos institucionais, e convencionais, foi substituído pelo alívio dos conflitos emocionais e profissionais.

Estas mudanças têm repercussões diretas no conjunto das práticas ditas de saúde, como, por exemplo, no desenvolvimento de outras concepções de “bem-estar” que visam responder aos novos desafios profissionais. De um lado, surge uma reação cultural que busca emancipar o corpo por meio de diferentes e “novas” formas de espiritualidade, no que se refere à sociedade oriental, assimilada com certa naturalidade pela atual cultura de massa no ocidente. De outro, as diversas obras de auto-ajuda aparecem como instrumento de valor para uma nova cidadania de consumidores <sup>232</sup>, aberta aos riscos das inovações, do cultivo do ego e das incertezas culturais.

Para Paiva et. al. (2001), a busca dos valores espirituais e comunitários, oriundos da filosofia oriental, elucidam o desenvolvimento de “visões ‘alternativas’ de mundo” (p.115) como estratégias para lidar com a precarização profissional própria na década de 1990, por exemplo, a desvalorização das profissões mais tradicionais, como de médicos e professores. De acordo com as autoras, a crise no mundo do trabalho e a perda de proteção social foram acompanhadas da apropriação das terapias corporais que visam à integração corpo-mente e do acionamento de qualidades empreendedoras.

<sup>230</sup> Trecho de uma mensagem pedagógica intitulada “*Confia Sempre*”. Este texto não apresenta autoria e referência bibliográfica.

<sup>231</sup> Tomo aqui emprestado uma expressão utilizada por Pierre Bourdieu.

<sup>232</sup> Em 2001, uma pesquisa patrocinada por entidades do mercado editorial brasileiro sugeriu uma outra explicação para o fenômeno da auto-ajuda: o típico leitor do gênero é um trabalhador assalariado, das classes B e C, que ganhar entre 500 e 3 mil reais por mês. Ou seja, é alguém em busca de ascensão social. O aumento do consumo pode ser um sintoma do declínio da economia e tentativas de aprimoramento para que continuem “empregáveis”.

Convém ressaltar que nos últimos trinta anos, o desenvolvimento do capitalismo conta com um momento de acumulação flexível e que se mostra predominante no processo do trabalho: o toyotismo. Neste regime, o corpo e a mente são mobilizados pelo capital como uma nova implicação subjetiva na produção “pós-fordista”. Da mesma forma, esta disposição é capaz de recompor a subjetividade dos trabalhadores. Logo, o toyotismo pode significar uma apropriação, no mundo do trabalho, da orientalização do ocidente como uma forma de disciplinamento das subjetividades dos trabalhadores.

Esta transformação incide no reconhecimento de que cada agente social é considerado como o centro de um processo, em que suas potencialidades são importantes para facilitar sua eficácia como profissional. Neste sentido, a integração entre a mente e o corpo compreende a assimilação de práticas “psicologizantes” que provoquem uma mudança total na percepção da dimensão corporal e subjetiva.

É a tonalidade emocional que se pretende como alternativa para a insegurança e a vulnerabilidade sofridas na sociedade contemporânea, nos quais os níveis de desemprego e, sobretudo nos países mais pobres, economicamente dependentes, a degradação social, os crimes contra a Natureza, a marginalidade e a violência têm avançado de forma assustadora.

Percebe-se assim, que estas inquietações passam ser assimiladas pela escola e na nova organização do trabalho docente, pois a individualização, o culto de si e do bem-estar corpóreo invadem o cotidiano de professores e alunos por meio das mensagens pedagógicas com o gênero da auto-ajuda.

Para a SME-RJ, a subjetividade era o mote importante à aprendizagem de valores individuais que auxiliassem aliviar os impactos das transformações sociais. Neste sentido, a “cultura da paz” se apresenta como proposta por meio da valorização das ações particulares que precisam ser sintonizadas pela educação emocional. Neste sentido, os valores éticos e morais, as normas e os costumes são contestados e surgem novas propostas de se viver nas instituições sociais, como, por exemplo, na escola.

*Essas mudanças, mesmo que manifesta na esfera social, têm sua fonte nas descobertas e transformações internas das pessoas. Esse movimento de autoconhecimento e reelaboração de nossos padrões psíquicos, espirituais e de comportamentos nem sempre é favorecido por instituições como a família [...] A construção da paz depende de nossa capacidade de transformar as tensões corpóreas, os bloqueios emocionais e a confusão mental*<sup>233</sup>.

Assim, a paz se inicia no exercício da liberdade por meio da autonomia dos indivíduos e seus interesses. Percebe-se que há uma mudança do *ethos* da escola. As noções relacionadas

<sup>233</sup> Consultar: *A FAMÍLIA e a construção de uma cultura de PAZ*. Por Carlos Alberto Emediato. Rio de Janeiro: Boletim *Semeando Mudanças*. Ano XIII, nº2, março, 2007

à socialização tradicional se esmaecem e a subjetividade ganha outros significados bem diferenciados daqueles que o professorado assimilou durante o percurso identitário profissional. Neste tempo histórico, as ações coletivas são reduzidas à equivalência e à indiferença, as especificidades e as diferenças fundam o conceito de personalidade. É o hiperindivíduo que se apresenta como um novo perfil mais democrático às instituições sociais contemporâneas.

Entretanto, para os professores da rede municipal, esta é uma contradição no processo de democratização do conhecimento escolar, pois seus alunos são excluídos de uma realidade na qual outros melhor formados podem avançar na ascensão social. De acordo com os docentes, os alunos bem mais “instruídos” são capazes de entender, rapidamente, novos saberes na horizontalidade, e de saber usá-los cotidianamente no sentido da verticalidade.

Se nesta escola pública, a formação parece desvinculada da informação, pressupõe-se que o capital cultural se mostra destacado do capital simbólico. Neste sentido, a dissociação entre estes capitais tem favorecido a ruptura da identidade docente, visto que os docentes elucidam que o conhecimento lhes dava a legitimação de um corpo de especialista “do saber”. Esta forma de precarização profissional, ou melhor, “simbólica”, evidencia que as perdas na trajetória docente se tornam mais prejudiciais que aquelas relacionadas às questões salariais e às condições de trabalho, pois há um sofrimento psíquico que se defini no esvaziamento do “ser professor” e na reprodução simples para os alunos.

Para Bourdieu (1975), é justamente o efeito simbólico que produz uma disposição permanente em forma de uma “necessidade cultural”, que acompanha as trajetórias escolares, e traz significações sobre o conhecimento legitimado em uma sociedade. Assim, o trabalho pedagógico prevê um aluno consumidor, simbolicamente, que domina as práticas institucionalizadas pela aprendizagem.

Foi esta “necessidade” que parece ter mobilizado, docentes e discentes desta rede pública, a procurar formas de sensibilizar a sociedade carioca sobre a pauperização do conhecimento que se instalava no processo de ensino na cidade do Rio de Janeiro.

Em 2007, a SME-RJ elaborou a Resolução nº 946 em que previa o fim da reprovação. Esta era uma das modificações incorporadas ao Ciclo de Formação. Este motivo fez com que o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), professores, alunos e pais mostrassem repúdio à “reprovação automática”.

Para os docentes, esta mudança significa a culminância para a desqualificação do conhecimento e da autoridade docente, principalmente, que esta resolução previa a extinção dos conceitos I (Insuficiente) e O (ótimo) das avaliações dos alunos. De acordo com os

professores, significava o descaso com os alunos melhores e com aqueles que ainda não mostravam a apropriação dos conhecimentos.

*Se estamos ensinando, é preciso verificar se o aluno aprendeu. Além disso, o professor necessita saber se transmitiu o conhecimento de forma adequada, até para corrigir eventuais erros de metodologia. E isso só se faz com uma avaliação em que o aluno tenha a perspectiva de que pode ser reprovado, para que possa levá-la a sério", completou a professora<sup>234</sup>.*

Para os professores, tal resolução não somente retirava o domínio sobre o conteúdo escolar, mas sobre o processo de avaliação de seus alunos. Para chamar a atenção do risco sobre estas mudanças na escolarização, estes agentes sociais se reuniram em uma passeata, em que o objetivo central não estava centralizado sobre a questão salarial, mas na revogação da Resolução N° 946. Esta manifestação reuniu quatro mil pessoas, entre os pais, crianças, professores, vereadores, deputados e autoridades para apoiar à recusa desta proposta.



Os cartazes representavam os protestos dos professores.



<sup>234</sup> Depoimento retirado do Jornal *O Globo* em 23-05-2007.

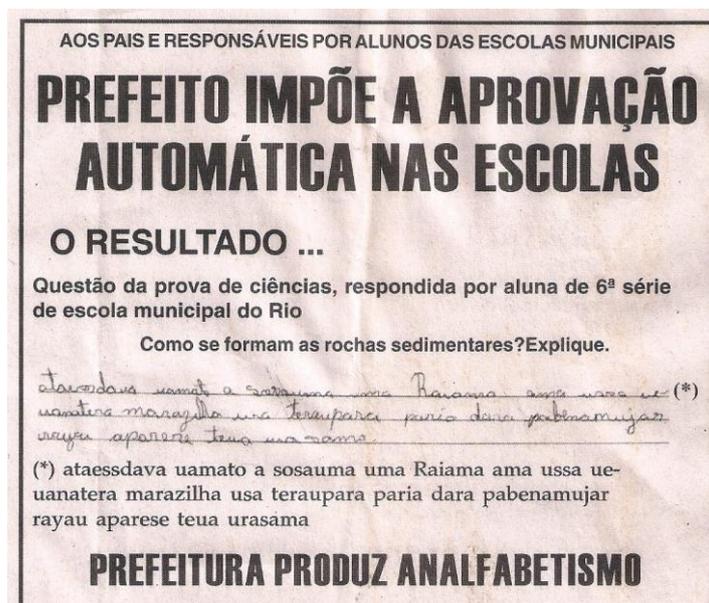
Os professores tentam chamar a atenção da população para a crise do conhecimento na escola.

As críticas presentes nas faixas da passeata sinalizam uma mudança drástica como o conceito de aprendizagem se apresenta no Ciclo de Formação. O que se objetivava era chamar a atenção sobre os princípios que norteavam as práticas pedagógicas antes e depois do Ciclo. Entre a psicologia da aprendizagem e o uso da auto-ajuda, conflitos surgiram no entendimento sobre os fundamentos que deveriam ser vislumbrados pelos professores. É o que se procurará abordar no capítulo adiante.

## Capítulo 4

### Da Psicologia da Aprendizagem à auto-ajuda: a dessacralização da função docente

#### 4.1 – Competência emocional: a arte de cultivar as relações como aprendizagem escolar



Para os professores da rede pública carioca, a ausência do domínio da leitura e da escrita nos alunos adolescentes representa o maior desafio imposto pela proposta de Ciclo de Formação à prática escolar <sup>235</sup>. Para estes profissionais, a alfabetização é um processo fundamental, pois garante a participação dos alunos nas atividades em classe, bem como se constitui em um requisito para que um aluno possa falar sobre um determinado conteúdo.

De acordo com os professores, a orientação da SME-RJ tira-lhes esta possibilidade, pois a orientação para trabalhar com o senso comum significa que a participação oral discente é garantida, mas impõe outra forma de percepção sobre a aprendizagem escolar quando os conteúdos já não fazem parte da prática profissional. Neste sentido, a presença de jovens “analfabetos” em turmas regulares sinaliza a crise trazida pelo Ciclo com suas concepções sobre os conhecimentos, visto que traz em seu bojo o entendimento de que a função principal da escola pública não está mais relacionada com transmissão dos saberes como um aspecto vital no ensino.

<sup>235</sup> (\*) *ataessdava uamato a sosauma uma Raiama ama ussa ueuanatera marazilha usa teraupara paria Dara pabenamujar rayau aparese teua urasama.* Fragmento retirado do panfleto distribuído pelo Sindicato Estadual de Profissionais de Educação (SEPE) durante a passeata dos professores no mês de abril de 2007. Neste texto, o Sindicato alega que “PREFEITURA PRODUZ ANALFABETISMO” com a proposta de Ciclo e indica os recursos financeiros dedicados pela prefeitura para os jogos pan-americanos enquanto “arrocha os salários dos professores e deixa as escolas à míngua”. Os jovens são alunos que contam com a idade superior a doze anos e não mostram conhecimentos sobre leitura e escrita. Este folheto faz parte do arquivo da pesquisadora desta tese.

Para os docentes, importava mais uma proposta pedagógica que favorecesse um ambiente “alfabetizador” em uma sala de aula, independente de sua área de especialização como, por exemplo, o professor de Geografia que desenvolveria certas habilidades e conceitos a partir de situações de analogias orais sobre um determinado conteúdo. Entretanto, o registro escrito do conhecimento se mostrava menos importante para a aprendizagem. Conforme o professorado, esta ausência significava um reducionismo da função docente, visto que não poderia ensinar conteúdos mais complexos aos alunos por meio de livros ou outros recursos escritos, e também não poderia “cobrar-lhes” os conteúdos ensinados.

Convém recordar que o Ciclo compreendia a inexistência de reprovação dos alunos e a incorporação de outras concepções do processo de alfabetização. A proposta metodológica da SME-RJ privilegiou a noção de letramento, com o uso de diferentes gêneros textuais presentes no contexto social discente, em detrimento da apropriação do código alfabético, uma vez que passou a considerar como etapa fundamental para o aluno leitor/escritor, a capacidade de expressar seus sentimentos e pensamentos por meio das práticas de interação oral <sup>236</sup>. Esta opção metodológica permitiu a desqualificação dos métodos de alfabetização e iniciou-se um período de discussão sobre o ensino de leitura e escrita <sup>237</sup>.

*O professor deve não apenas organizar propostas de aprendizagem, para que os alunos avancem e construam hipóteses cada vez mais elaboradas, mas atuar firmemente intervindo para que a aprendizagem se efetue, considerando-se ‘que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento’. No entanto, em relação à leitura e escrita, nem sempre a intervenção do professor é facilitadora já que uma tendência a que se estipulem determinados passos metodológicos predeterminados como a seqüência de letras, palavras e orações a serem aprendidas* <sup>238</sup>. (Multieducação, p. 6, 2007)

Para a SME-RJ (idem), a construção do processo de alfabetização se constituía a partir de diferentes suposições construídas pelos alunos à medida que se acentuava o contato deles com um determinado material impresso. Percebe-se que o professor se transformava em um “gerente da aprendizagem” e não mais no organizador da mesma. Logo, os docentes deveriam

<sup>236</sup> Para a professora Magda Soares (2003), em meados dos anos 1980 se dá a invenção do letramento no Brasil. Ele surge a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Mas, segundo a autora, essa discussão se apresenta enraizada com o conceito de alfabetização. Entretanto, no Brasil houve uma diferenciação na produção acadêmica, na qual uma inadequação e uma inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento e certo apagamento da alfabetização, favoreceu a “desinvenção da alfabetização” (p. 8). Para a autora, a invenção do letramento no Brasil se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos, onde se faz de forma independente à discussão da alfabetização. SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro, 2003. (mimeo)

<sup>237</sup> Neste período houve uma intensificação dos estudos de letramento na rede pública carioca e um esvaziamento sobre os processos de alfabetização. A *Multieducação* se inspirava nas pesquisas de Emília Ferreiro no entendimento da constituição da palavra e, que para alguns professores, os profissionais da educação pouco entendiam sobre as concepções neurolingüísticas.

<sup>238</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação: Leitura e Escrita*. Rio de Janeiro, 2007.

evitar a expressão “aprendizagem da leitura e escrita” por considerarem que os métodos de alfabetização estariam associados a uma conotação empirista.

Cabe ressaltar que a aprendizagem é um processo complexo, pois existe uma infinidade de caminhos diferentes para chegar até ela. O que diferencia um percurso de outro é a maneira como se dá o processo, pois na prática uma criança pode apreender por meio de experimentação, enquanto outra por repetição/memorização ou por inferências. No caso da aprendizagem escolar, pode-se constatar que a SME-RJ, ao privilegiar a proposta de letramento, impôs um confronto entre as teorias comportamentais e as teorias cognitivas no cotidiano dos professores.

Para a concepção comportamental, denominada de behaviorista, a aprendizagem se baseia na experiência e nos “estímulos”, que podem reforçar ou evitar respostas mais prováveis ou freqüentes de um indivíduo. Este processo se constitui por meio de “condicionamentos” nos quais, para uma nova aprendizagem, é necessário que o professor desenvolva práticas motivadoras para que os alunos selecionem os reforços importantes para um aprendizado.

Para Sternberg (2008), nas décadas de 1970 e 1980, alguns psicólogos rejeitaram o radicalismo de que a aprendizagem só poderia ser explicada por comportamentos observáveis em respostas ao ambiente. Segundo o autor, no estudo de Albert Bandura, a noção de aprendizagem foi ampliada, pois não apenas as recompensas diretas intervêm no comportamento, mas podem ser sociais à medida que os indivíduos podem modelar seu comportamento com relação ao de outros. Neste sentido, a aprendizagem é social e resultante de observações das recompensas e punições dadas para outros indivíduos. Esta análise abriu caminho para examinar o que acontece na mente de uma pessoa.

Como reação às concepções comportamentais, as teorias cognitivas se contrapõem ao “condicionamento”, no que se refere à ênfase na repetição “mecânica”, por não considerar os efeitos dos sentidos dados por cada agente às percepções dos eventos que marcaram uma determinada aprendizagem. Nos postulados cognitivistas as emoções e os comportamentos significam o modo como as pessoas interpretam uma situação. Neste sentido, a aprendizagem se constitui em respostas emocionais que visam promover uma mudança no comportamento de maneira duradoura.

Desta forma, a apreensão dos conteúdos prevê uma ação interiorizada, pelo pensamento em uma ação efetiva, de acordo com o nível de desenvolvimento em que o agente social possa: comparar, ordenar, classificar, reformular, comprovar ou reformular conceitos e significados. Mas para que tais funções cognitivas aconteçam supõe-se uma transferência de

conhecimentos em que os alunos estejam munidos de informações anteriores. Assim, a aprendizagem compreende a organização de informações e se realiza por meio de uma disposição subjetiva em que o agente cria formas individualizadas determinadas por categorias ou dispositivos mnemônicos (Sternberg, 2008).

Não é por acaso, que autores como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) tenham uma grande aceitação nas propostas pedagógicas implantadas na escola pública, pois para estes autores a aprendizagem se caracteriza pela aquisição de valores sociais, linguagem, costumes e padrões culturais presentes desde a infância. São aprendizagens em que os indivíduos buscam conquistas, segundo as próprias capacidades, e resultam de uma interação com seu meio social.

Entretanto, para os professores, relembrar conteúdos já vistos pelos alunos impede o seu esquecimento. A repetição, de acordo com os profissionais, facilita a realização das tarefas escolares e eles entendem que a memória favorece a aprendizagem. Neste sentido, aprender significa um processo integrado a uma transformação na estrutura mental. Também se caracteriza pela alteração de comportamento de um indivíduo, seja por condicionamento, experiência por meio de técnicas ou pela aquisição de hábitos.

*Entrei na escola pública com seis anos e o meu processo de alfabetização aconteceu por meio de cartilha [...] “A Casinha Feliz”[...] nesta cartilha a fonética de cada consoante [...] conhecia a história de cada uma delas junto com as vogais, para que fossem memorizadas. Ao final de um ano estávamos lendo e escrevendo e acima de tudo interpretando pequenos textos <sup>239</sup>.*

De acordo com os professores, os processos vividos na trajetória escolar se tornaram referência para uma determinada concepção sobre a aprendizagem. Mas, a proposta de Ciclo trouxe a deterioração destes princípios, em especial, daqueles que sustentavam o processo de memorização tradicional. A desqualificação deste padrão, segundo os docentes, está relacionada à aceitação da variedade de ritmo na realização das atividades escolares e ao acompanhamento mais individualizado dos alunos. Estas orientações oriundas da SME-RJ acabaram, na maioria das vezes, por deixar a aprendizagem discente independente de uma orientação docente.

A transformação sobre “como” aprender deslocou o papel de professor de transmissor de conhecimento para um gestor da aprendizagem; simultaneamente, a memorização foi perdendo a força.

---

<sup>239</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa.

Para a SME-RJ, tratava-se, categoricamente, de esvaziar os sentidos à habilidade mnemônica para promover na escola carioca quatro tipos de aprendizagens: “aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes <sup>240</sup>”.

Para a implantação destes novos pilares, a SME-RJ considerou importante para as mudanças, científicas, tecnológicas e culturais, a incorporação da “novidade” no processo de alfabetização. Neste sentido, sugeriu-se aos professores que inovassem os objetivos e as metodologias pedagógicas. Mediante estas transformações, a didática deveria se adequar, permitindo maior espaço à interação social do que à informação. Desta forma, o conhecimento se descentralizava da escola, pois os alunos poderiam aprender com outros colegas, com a família, na comunidade, enfim, “aprender a ser” (idem) para se adequar ao mundo contemporâneo.

É possível constatar o declínio do uso de atividades cognitivas como, por exemplo, a atenção, a memória e o pensamento no currículo escolar da *Multieducação*:

*[...] Onde temos o conteúdo básico, que não pode ser perdido de vista, sobretudo entrando numa era do conhecimento. Mas temos que levar em conta também a formação de valores. A escola é o espaço privilegiado da formação de valores, tem que trabalhar as relações. Alguns princípios educativos se cruzam: a valorização da cultura do aluno, a valorização do meio ambiente, o trabalho, a auto-estima, o resgate da identidade, a localização do tempo, para que ele possa ser agente da transformação. Esses valores perpassam todo o conteúdo desde a educação infantil até a 8ª série <sup>241</sup>.*

Convém atentar que a escola carioca privilegia na proposta de Ciclo o atendimento às necessidades psicológicas e um modelo de gestão da subjetividade como um recurso importante para a aprendizagem. A cultura, a auto-estima, a identidade e meio ambiente foram categorias que trouxeram no postulado “mude seu modo de pensar e você mudará seu mundo”, o processo de singularização para a sala de sala. Neste sentido, o autoconhecimento e a mudança social influenciaram a apropriação do gênero da auto-ajuda como uma ideologia apropriada à reforma educacional carioca.

<sup>240</sup> Trecho retirado de um texto dados aos coordenadores pedagógicos da rede municipal do Rio de Janeiro. Ele pertence ao arquivo de uma das professoras entrevistadas. Retirado do livro *Educação: um tesouro a descobrir* de autoria de Jacques Delors, da Cortez Editora, Relatório UNESCO. O capítulo 4 desta obra foi utilizado para estudo em uma reunião sobre o Ciclo de Formação e intitula-se “Os quatro pilares da Educação.”

<sup>241</sup> Fragmento retirado de uma entrevista concedida pela Secretária Carmem Moura ao JORNAL DO BRASIL no dia 31 de outubro de 1999. O texto foi capa do Suplemento Educação e Trabalho e intitulado “Modernização X exclusão”. Na contracapa, a matéria continua com o título “A escola resgata os valores”. Este material pertence a uma das professoras entrevistadas. Ela coleciona vários recortes de jornais com conteúdos relacionados à Educação.

*Ajude a Natureza/Mantenha-se calmo/Domine sua agitação e impaciência/Pense positivamente/Saiba agradecer/Seja organizado nas suas atividades/Tenha bom ânimo/Seja feliz!/Ouça com atenção e cuidado/Cultive a paciência, a tolerância, o perdão e o amor para com todos/Cumprimente seus amigos com alegria/Seja alegre e otimista/Faça tudo por amor*<sup>242</sup>.

Percebe-se que o uso da auto-ajuda está relacionado com uma exclusiva responsabilização aos docentes pelos “empreendimentos” na profissão. Uma pessoa só atrai o que quer para sua vida, se modificar o pensamento, pois neste processo aprende a lidar com o “modo” de usar as circunstâncias através do controle mental. Esta é uma lição extensível aos alunos, porque o lado positivo de uma interpretação pode ensiná-lo a reconhecer um ponto de apoio ou incentivo para progredir, como também lidar com o fracasso escolar.

Para os professores, a transformação da escola para um sistema de “bem-estar infantil” com ênfase na individualidade criou uma desarticulação entre os profissionais sobre as questões referentes à aprendizagem. É possível detectar nos depoimentos dos docentes certa insegurança quando indagados sobre o tipo de metodologia utilizado em sala. Como respostas, estes profissionais recorreram a afirmações otimistas em relação aos alunos em que o processo da “autodescoberta” se mostra como proposta educativa:

*E já estou me vendo em meus alunos [...] a minha turma é feliz. É uma turma alegre e que tem um bom aprendizado. Evidente que tem sempre aqueles com dificuldades, mas estão sempre interessados em aprender*<sup>243</sup>.

Neste sentido, a “nova metodologia” exigiu dos alunos o reconhecimento do “não-saber”, ao mesmo tempo em que há uma super-valorização daquilo que eles “sabem”. Entretanto, para progredir na apropriação dos conteúdos, precisavam assumir o compromisso de aprender com seus próprios esforços e descobrir independentemente novas formas de atenção e retenção dos mesmos.

Em uma publicação utilizada pela SME-RJ, há o reconhecimento de que para a aprendizagem são necessárias práticas pedagógicas que facilitem a memorização do conhecimento. Entretanto, mostra uma superficialidade sobre o assunto quando se refere às técnicas relacionadas a ela.

<sup>242</sup> Esta mensagem foi “trabalhada” na reunião pedagógica, segundo uma das professoras entrevistadas. Logo após a reunião ela foi fixada no mural ao lado da sala da Direção da escola, para que fosse divulgada para os alunos e os pais.

<sup>243</sup> Depoimento de uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

*O exercício da memória é um antídoto necessário contra a submersão pelas informações instantâneas difundidas pelos meios de comunicação social. Seria perigoso imaginar que a memória pode vir a tornar-se inútil, devido à enorme capacidade de armazenamento e difusão das informações de que dispomos daqui em diante. É preciso ser, sem dúvida, seletivo na escolha dos dados a aprender ‘de cor’ mas, propriamente, a faculdade humana de memorização associativa, que não é redutível a um automatismo, deve ser cultivada cuidadosamente. Todos os especialistas concordam em que a memória deve ser treinada desde a infância, e que é errado suprimir da prática escolar certos exercícios tradicionais, considerados como fastidiosos*<sup>244</sup>.

Para Sennett (2008), há uma coerência entre o “fazer” e o “pensar”, no qual uma pessoa pode encontrar prazer nas ações produzidas pela memorização, em forma de repetição. Esta concepção recebeu duras críticas pela educação atual, porque se gerou neste campo, a concepção de que as crianças ficam entediadas com a reprodução, pois estão ávidas pela apresentação cada vez maior de diferentes fórmulas de estímulos. Segundo o autor, esta apropriação tornou-se indevida para a prática pedagógica, visto que foi associada à interpretação de uma ação “mecânica”, remetida para o sentido restrito de algo estático.

Assim, quando o professor evita a rotina, segundo Sennett (op.cit.), priva seus alunos de vivenciar a experiência de estudar sua própria prática e de entranhá-la e regulá-la de dentro para fora de si mesmo. Este postulado se pauta na idéia de que o desenvolvimento de capacidades depende da maneira como a repetição é organizada pelos agentes sociais, pois basta contemplar a forma como os músicos e os atletas participam de sessões práticas cuidadosamente avaliadas, em que à medida que uma pessoa amplia suas capacidades, o conteúdo daquilo que ela repete se modifica<sup>245</sup>.

Para Sennett (op.cit.), a habilidade para aprender na sociedade contemporânea se funda na íntima harmonia entre a mão e a mente. É na proposta da harmonização entre a estrutura física com a psicológica que o agente pode orientar e reconfigurar novos conhecimentos ao longo de um processo de transformação.

Já para a SME-RJ, a aprendizagem se pauta fundamentalmente nas formas de participação e apropriação das práticas sociais que condensam a experiência cultural desde a infância. Assim, para aprender os alunos vão se apropriando dos modos de ação locais, a partir das condições concretas de vida e das relações que se estabelecem entre elas. De acordo com a *Multieducação*,

*O desenvolvimento humano, engendrado na/pela prática social, implica, inescapavelmente, a vida de relação [...] o homem é ‘geneticamente social’. Isto quer dizer que, no homem, a*

<sup>244</sup> Trecho retirado do arquivo de uma das professoras entrevistadas. Retirado do livro *Educação: um tesouro a descobrir* de autoria de Jacques Delors, da Cortez Editora, Relatório UNESCO.

<sup>245</sup> Cabe lembrar que estes entendimentos sobre a repetição já se encontram presentes na escola tradicional em questionamentos, pois a aprendizagem escolar foi considerada diferenciada de outras, como, por exemplo, das práticas desportivas, artísticas ou musicais.

*atividade mental é função da relação com o outro [...] É nesse sentido que podemos dizer que o conhecimento do mundo e de si mesmo passa necessariamente, pelo outro (p. 9, 2007).*

Pode-se assim, compreender a incorporação das contribuições de Lev Vygotsky e das teorias cognitivas na proposta de Ciclo, para explicar a apropriação dos conhecimentos. Elas foram inspiradoras na elucidação das funções simbólicas nas relações de ensino a partir das interações sociais. Neste sentido, a SME-RJ precisava de uma proposta de aprendizagem que contemplasse a diversidade da cultural local, bem como dos valores e das crenças vivenciados pelos alunos e professores.

Esta é uma nova função para a aprendizagem, pois a interiorização, ou incorporação da cultura significava que para aprender, os indivíduos deveriam reduzir o tempo de adaptação a um conteúdo, visto que as informações da vida social não compartilhavam com a idéia de previsão e controle. A partir destas características, a apreensão das informações dependia mais de uma organização conceitual, que demandava processos cognitivos em que era mais importante “o que viu ou falou” do que “o que fez”. Assim, para aprender tornou-se necessário “pensar em imagens”.

A partir dos estudos de Lima (2007), a SME-RJ considera que a aprendizagem consiste na conjugação entre a memória e a imaginação. Para a pesquisadora, esta junção favorece a motivação dos indivíduos ao ensino, pois se constitui em uma função psicológica que garante a recriação de elementos por meio da ampliação e modificação do acervo pessoal anterior<sup>246</sup>.

Estes processos são continuamente utilizados na vida cotidiana, em especial, na solução de problemas e o professor pode pela imaginação permitir o engajamento dos alunos no estudo. Ainda de acordo com a autora (idem), a memória é modulada pelas emoções, pois podem interferir contribuindo, ou não, na formação de uma memória reprodutora e outra criativa. A partir deste postulado, as vivências culturais são consideradas como aprendizagens a partir de elementos que, inicialmente, são reproduzidos para logo criar um espaço de combinação entre eles por meio de uma relação simbólica.

Neste sentido, as informações adquiridas por meio da leitura de “historinhas”, fábulas, metáforas e pensamentos presentes nos textos no gênero da auto-ajuda, objetivaram orientar o professor de que os aspectos psicológicos representavam conteúdos a ser trabalhados em uma sala de aula. Esta prática permite, sem grandes custos e esforços, implantar um projeto

---

<sup>246</sup> Convém informar que a professora Elvira de Souza Lima era consultora da proposta do Ciclo de Formação na SME-RJ e seus livros foram extensivamente utilizados na reavaliação da *Multieducação* no ano de 2007 e nos curso de atualização profissional desta rede de ensino. Segundo a autora, a função da imaginação possibilita que a cada conhecimento apropriado pelo indivíduo, o aluno percebe-o como algo novo para ele, pois este processo se pauta em sistemas simbólicos.

educativo que visa uma transformação nas crenças do alunado e se tornar uma prática poderosa geradora de ação.

*Poderia ficar aqui enumerando uma infinidade de situações em nossa vida que estão, absolutamente, fora de nosso controle e que nos faz ficar tristes, frustrados ou, até mesmo, impotentes diante delas. Mas, quando eu sei quem eu sou, do que sou capaz, quais meus recursos internos para 'administrar' todas as frustrações que a vida me aplica, fico, então, tranqüilo e todas as situações não abalam mais minha auto-estima nem minha auto-confiança*<sup>247</sup>.

Nota-se que nos textos de auto-ajuda são investidos intensos e variados estímulos emocionais que são encarados como situações de aprendizagens. As emoções não são encaradas como problema psicológico, mas educativo. Deste modo, a técnica consiste na ligação entre a imaginação e a realidade. Pensar na realização de desejos e expectativas geraria a criação de imagens do que um indivíduo gostaria que acontecesse ou do que teme que venha a acontecer.

*Não podendo conter a curiosidade, o viajante perguntou a razão daqueles nomes originais dados aos remos. O barqueiro respondeu pegando o remo chamado ACREDITAR e remando com toda a força. O barco, então, começou a dar voltas sem sair do lugar em que estava. Em seguida, pegou o remo AGIR e remou com todo vigor. Novamente o barco girou em sentido oposto, sem ir adiante. Finalmente, o velho barqueiro, segurando os dois remos, remou com eles simultaneamente e o barco, impulsionado por ambos os lados, navegou através das águas do lago chegando ao seu destino, a outra margem [...] Então o barqueiro disse ao viajante: "Este porto se chama autoconfiança. Simultaneamente é preciso ACREDITAR e também AGIR para que possamos alcançá-la"*<sup>248</sup>.

A imaginação é a capacidade que, para a SME-RJ, se apresenta como a mais significativa para a ampliação do conhecimento na sociedade atual, pois ela permite o “acesso a tantas fontes diferentes de conhecimento que o importante já não são as informações em si, e sim a sua habilidade para usá-la de um modo criativo”<sup>249</sup>. Assim, a criatividade surge como uma característica que o professorado deverá contemplar para transformar os comportamentos dos alunos diante do inusitado, pois a “imaginação vale ouro”<sup>250</sup>, porque

*Em tempos modernos é sempre melhor estar à frente. Ficar preparado para as reações, mudanças e conhecer as dificuldades será sempre um referencial importante. [...] Reconhecer um talento, utilizar melhor nossas capacidades, como a criatividade, por exemplo, é cada vez mais indispensável para continuar atuando no mercado competitivo. [...] O E/DGRH/DRH realizará [...] a Jornada "Criatividade sem Limites", dando oportunidade*

<sup>247</sup> Trecho retirado de uma mensagem pedagógica intitulada “Direito à Felicidade” de Maria Aparecida Diniz Bressani. O texto informa que a autora é psicóloga e o site é denominado por “Autoconhecimento: O Caminho para Felicidade”. Retirado do <http://locaweb.com.br/autoconhecimento>. Acessado em 05/05/2002.

<sup>248</sup> Trecho de uma mensagem pedagógica utilizada em uma reunião com os professores da rede municipal. Arquivo de uma das professoras entrevistadas.

<sup>249</sup> Consultar: Boletim *Semeando Mudanças*. Ano VII, nº 08, setembro, 2001.

<sup>250</sup> Idem. Título dado ao texto.

*aos professores de descobrirem algo novo no seu potencial criativo, mobilizando o talento existente em cada um e ainda discutir os elementos que podem se tornar vantagem competitiva para profissionais e, conseqüentemente, para empresas e instituições*<sup>251</sup> (SME-RJ, 2001).

Assim, as mudanças propostas pela SME-RJ implicaram na redefinição dos papéis sociais de professores e alunos, visto que a inovação ocupou um papel semelhante na competitividade que se sustenta em uma sociedade. A discussão sobre o conhecimento escolar acabou por envolver modelos paradigmáticos que congregam algumas funções que venham a agilizar os processos que promovam a geração de sujeitos “empreendedores” da contemporaneidade.

Cabe lembrar, tendo em vista os objetivos desta tese, que a “sociedade empreendedora” atual conduz ao entendimento de que a inovação e o espírito empreendedor são necessários tanto na economia, na instituição de serviço público e nas empresas privadas. Preocupa-se com a formação de seus indivíduos, os quais devem assumir para si o compromisso de aprendizado e reaprendizados continuados, por meio do envolvimento dos agentes na sua melhoria via educação, mas cada indivíduo deve assumir o desafio da inovação e a construção da melhoria da sociedade.

Para Savoia (1999), esta é a maior transformação ocorrida nos últimos vinte anos, isto é, o conteúdo inovador se transformou no grande catalisador de mudança social. Trata-se da passagem de uma sociedade fundada sobre a hegemonia econômica da produção manufatureira a outra, na qual o processo de criação, elaboração e distribuição das informações, ocupa posição central. A autora ressalta que as origens deste processo remontam aos anos de 1950 e, tem como diferencial, o fato de que não foi a tecnologia moderna dos computadores e da sofisticação dos recursos relacionados à televisão, que criou o novo tipo de sociedade, mas a grande capacidade inaugurada pela aceleração do ritmo de tempo necessário para circulação das informações.

A educação da população torna-se assim, um fator crítico para a inovação na economia baseada no saber. Não é possível incorporar e sustentar na produção de uma empresa conhecimento e tecnologia para os quais os seus “recursos humanos” não têm bases educacionais para se adaptarem. A inovação de produtos, processos ou organização com base em tecnologia avançada exige recursos humanos com uma elevada base educacional e preparação para aprendizagem ao longo da vida. O aumento da base científica e tecnológica da inovação torna este aspecto particularmente agudo. Enfim, no modo de produção

---

<sup>251</sup> Este fragmento faz parte do Editorial do documento citado anteriormente.

emergente, o conhecimento é o elemento nuclear e a aprendizagem é o processo mais importante. A marca dos novos tempos da escola estava profundamente relacionada com o otimismo: procurar, mudar, construir, criar, transformar, despertar, melhorar, contagiar ou desenvolver. As ações são amostras da flexibilidade de que uma pessoa precisa dispor.

Neste sentido, a flexibilidade psicológica é o novo conteúdo, ou aprendizagem, para o desenvolvimento dos futuros trabalhadores. Isto é pensado principalmente em termos de atitude necessária à inovação, dado que conteúdos instrumentais e conhecimentos tradicionalmente impartidos pela escola já não deveriam estar em pauta. Afinal, não somente este novo mundo exige conteúdos instrumentais adicionais - além da leitura e da escrita, melhores conhecimentos matemáticos, idiomas, computação, etc - como a velocidade da multiplicação do conhecimento e da revisão das teorias deveria impor revisões curriculares capazes de dar conta, ao menos parcialmente, da nova realidade. Lamentavelmente as novas mudanças foram introduzidas em detrimento deste aspecto fundamental da formação do aluno que se verá, no futuro, detentor de atitudes que não encontrarão a base de conhecimentos de que ele terá necessidade para confrontar-se ao mundo contemporâneo

No cotidiano dos professores uma série de doutrinas administrativas foram difundidas. Estas dominam a agenda das reformas burocráticas vinculadas ao campo educacional por meio de algumas práticas pedagógicas e ao processo de formação do professorado sob expressão da “educação de qualidade”. As associações com as reflexões da “nova” economia política sobre o Estado com a ideologia do modelo característico do setor privado, são incorporadas no setor público com a “glorificação do papel do gerente” sobre a insígnia de “vencedor”, ou seja, cada aluno pode aprender a torna-se um agente de mudança na própria vida. Na SME-RJ, popularizam-se técnicas de habilidades pessoais e mentais que podem ser aprendidas com o uso da auto-ajuda:

*A Gestão Escolar ainda é um grande desafio. Encontrar ‘O caminho das pedras para a escola eficaz’ e acolhedora, conhecendo bem o ‘Professor Gestor’, que segundo Marcelo Freitas, não é mais aquele professor que vende seu tempo para a escola, mas sim, um detentor de competências que agrega valor para o alcance dos objetivos institucionais, pode ser aprendido com a lição de liderança dada pelas águias, animais tidos como símbolo de renovação e renascimento*<sup>252</sup>.

Cabe ressaltar que o “ser bem sucedido” vem crescendo nas pesquisas desde a década de 1950, em que se destaca o psicólogo Carl Rogers, um dos pioneiros da Psicologia Humanista, que em 1951 publicou o livro *Terapia Centrada no Cliente*. O autor sugere que a

---

<sup>252</sup> Trecho retirado do Editorial *Semeando Mudanças* da SME-RJ. Ano XI, Especial 1.

força orientadora da relação terapêutica deveria ser o cliente, não o terapeuta. Esta inversão da relação era revolucionária, pois atingiu direto a autoridade do terapeuta, assim como a suposta falta de consciência do paciente, suposições na maioria indiscutíveis <sup>253</sup>.

Abraham Maslow (1908-1970) também contribuiu com profundas mudanças sobre as potencialidades do indivíduo, visto que a psicologia foi compreendida como um instrumento de promoção do bem-estar social e psicológico. Considerava que a psicanálise era bastante insatisfatória enquanto psicologia geral para todo o pensamento e comportamento, pois fornecia melhor sistema para a análise das psicopatologias.

A partir dos trabalhos de alguns antropólogos sociais, Maslow interessou-se pelo campo da cultura e da personalidade <sup>254</sup>. Tais temas levaram-no a estudar a auto-atualização mais formalmente por meio da análise das vidas, valores e atitudes das pessoas que considerava mais saudáveis e criativas. Começou por olhar aqueles que haviam alcançado um nível de funcionamento psicológico melhor, mais eficiente e saudável do que o homem ou a mulher comum. Para o autor, era mais apropriado generalizar sobre a natureza humana estudando os melhores exemplos que pudesse encontrar, do que catalogando os problemas e falhas dos indivíduos.

Esta reação à Psicanálise clássica desembocou na Psicologia Humanista e contribuiu para um novo entendimento sobre o agente social como essencialmente livre e intencional, tendo uma visão otimista e engrandecedora, na qual as melhores qualidades e potenciais positivos manifestados por uma pessoa são valorizados como a própria essência da natureza humana. Os psicólogos humanistas, considerados como pós-deterministas, sugeriram a existência em todos os organismos vivos de uma tendência impulsionando-os a um crescimento e desenvolvimento para além da simples automação em direção a uma crescente complexidade, autonomia, diferenciação e atualização de seus potenciais.

A abordagem da psicologia humanista atraiu contestadores e logo sofreu críticas de quem o acusava de ser um movimento com pouca seriedade, bem como por não se adequar ao modelo tradicional de ciência, e por seu amplo escopo, pretendendo por reunir interesses de diversas correntes de pensamento.

Contudo, à medida que se aproxima o século XXI, o interesse pelos vários caminhos que levam a vidas melhores é recuperado a partir de um “enfoque científico e aplicado da

---

<sup>253</sup> Em 1957, Rogers trabalhava na Universidade de Wisconsin em Madison e viu-se num conflito crescente com a Psicologia. Declarava que sentia que tanto sua liberdade para ensinar como a liberdade para aprender dos alunos estava sendo limitada. Sua indignação é apresentada em publicações a partir de 1969 e que gozaram de uma ampla distribuição entre os estudantes universitários. Suas críticas se mantinham sobre o preparo dos psicólogos que considerava até aquele momento um trabalho pouco inteligente, ineficaz e perdulário, em detrimento da disciplina e da sociedade.

<sup>254</sup> Sendo os mais destacados: Bronislaw Malinowski, George Herbert Mead, Ruth Benedict e Ralph Linton.

descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo” (Snyder; Lopes, 2009). Inicia-se assim outra subárea da Psicologia: a positiva. Este movimento iniciou-se nos Estados Unidos em 1998, vem ganhando espaços em pesquisas e revistas acadêmicas no Brasil.

Para este grupo de pesquisadores, a Psicologia nasceu pautada no modelo de doença e, como tal, desenvolveu uma perspectiva direcionada ao caráter disfuncional do ser humano. Este entendimento conduz a um objetivo diferenciado da psicologia clássica, ou seja, há uma mudança de foco, isto é, de compreender cientificamente os caminhos que levam o indivíduo ao cultivo das chamadas emoções positivas, assim como ajudá-lo a descobrir e obter acesso aos recursos pessoais, enquanto escolhe ações capazes de promover sua saúde.

Para este movimento, a Psicologia deixou sem respostas aqueles que se perguntavam como ter uma vida feliz, abrindo espaço para que as virtudes humanas fossem discutidas sem base científica e, por vezes, de maneira simplificada.

Neste sentido, os pesquisadores deste movimento, declaram que a Psicologia Positiva e a literatura de auto-ajuda se diferenciam pelo rigor científico. Para eles, os múltiplos processos cognitivos e motivacionais que moderam o impacto, que o ambiente externo é capaz de exercer no bem-estar subjetivo, demandam um conhecimento específico da psicologia de grupo. São as crenças positivas nas perspectivas culturais que orientam as análises deste campo de conhecimento.

Entretanto, no campo educacional, esta fronteira não é percebida pelos agentes sociais. Para as questões de autoconhecimento e aprimoramento pessoal, a SME-RJ indica a leitura dos livros do autor pioneiro da psicologia positiva, Martin Seligman, e outros relacionados com o gênero da auto-ajuda, como, por exemplo, “Os 100 Segredos das Pessoas Felizes”, de David Niven, na mesma publicação <sup>255</sup>. Convém ressaltar que a equipe organizadora do editorial declara que “pesquisas indicam que a importância do bom humor e a terapia do riso são alternativas felizes e saudáveis que melhoram as nossas decisões no dia-a-dia” <sup>256</sup>. Logo, percebe-se que há uma mistura de temas como, por exemplo, auto-estima, bem-estar, criatividade, produtividade, enfim, as noções relacionadas à auto-ajuda, o empreendedorismo e a cientificidade pretendida pela nova área da psicologia.

O que interessa aos pesquisadores da Psicologia Positiva são os sentimentos e o caráter funcional do ser humano, mas há uma preocupação que esta pesquisa proponha um caráter científico a temas tradicionalmente negligenciados pela ciência, como por exemplo, os

---

<sup>255</sup> Consultar: Boletim *Semeando Mudanças*. Ano VIII, nº 01, fevereiro, 2002.

<sup>256</sup> Idem.

“processos cognitivos positivos” e o “otimismo aprendido”<sup>257</sup>. Logo, defendem a importância das emoções na subjetividade, principalmente, na compreensão das forças internas e externas que determinam o que acontece a um indivíduo. Mas para estes pesquisadores as matrizes racionais se mantêm para que se possa dar conta de uma análise da sociedade contemporânea que procura formas explicativas de matrizes emocionais (Snyder; Lopes, 2009)<sup>258</sup>.

Uma das inquietações desta nova teorização é compreender a forma de “como ensinar” os indivíduos a trabalhar com o controle pessoal, ou seja, ajudar uma pessoa a descobrir e obter acesso as suas forças e recursos pessoais, enquanto escolhe ações capazes de promover sua saúde. Neste sentido, há novos padrões de socialização que se apresentam para que os professores e alunos admitam a educação emocional como um cultural da contemporaneidade. Para Geertz (1989),

*O problema do sofrimento é, paradoxalmente, não como evitar o sofrimento, mas como sofrer, como fazer da dor física, da perda pessoal, da derrota frente ao mundo ou da importante contemplação da agonia como algo tolerável, suportável, se assim podemos dizer (p. 119).*

Não é por acaso, que as mensagens pedagógicas recorrem às descrições de sentimentos para desencadear o bem-estar e a experimentação de uma transformação, pessoal ou profissional, sendo positiva, ou otimista, a partir da percepção consciente. Neste sentido, os processos de superação psicológica pretendem a recuperação de capacidades laborativas, das relações afetivas e familiares mais estáveis, como processos de ressocialização.

Estes aspectos são abordados nos textos dos professores, nos quais uma técnica de aprendizagem é apresentada como mais eficaz para ensinar-lhes à capacidade de “educar” suas emoções devidamente: a “inteligência emocional”. Esta perspectiva se caracteriza como o objeto da Psicologia Positiva. Para seus adeptos, a inteligência é construída por meio de vivências, ou práticas, tanto no âmbito pessoal quanto no mundo profissional (op.cit., 2009).

O conceito de “inteligência emocional” difunde-se nos meados de 1990, com o psicólogo americano Daniel Goleman, em seu livro intitulado também “Inteligência Emocional”<sup>259</sup>. Segundo o autor, as emoções podem ser gerenciadas de maneira inteligente. As pessoas aprendem como lidar com os sentimentos e utilizá-los para favor próprio, ou seja, pode-se fazer com que a inteligência emocional trabalhe em favor do indivíduo de forma

<sup>257</sup> Consultar: SNYDER, C.R.; LOPEZ, Shane J. *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

<sup>258</sup> Idem.

<sup>259</sup> In: GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1996.

intencional: pensar, agir e sentir são processos orientados para que encaminhem a melhores resultados em participação social e desempenho profissional.

Deste modo, a utilização das emoções é a maneira de se mostrar o quão “inteligente” se pode ser, pois o equilíbrio emocional pode colaborar com a construção de uma carreira sólida e bem-sucedida. Para Goleman (1996), “a vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática e leitura, com maior ou menor habilidade” (p.31)

Constata-se uma profunda mudança no conceito de inteligência que predominou até os meados de 1990, quando relacionada com a idéia do QI (Quociente de Inteligência) da pessoa, ou seja, pela sua capacidade mental restrita (abstrata).

Supõe-se que a valorização na aquisição de grande quantidade de conhecimento de “tudo” não tem mais valoração. A aprendizagem pretendida é a apreensão de uma sabedoria interna que se traduz como inteligência emocional. O indivíduo procurar manter o bem-estar e resolver qualquer situação, bem como sustentar a sensação de felicidade via a capacidade de separar internamente as emoções. Este processo é denominado de ressignificação por Daniel Goleman, ou seja, olhar com outros olhos para a mesma situação.

Neste sentido, ser inteligente se desdobra em outros entendimentos sobre corpo, hereditariedade, formação, ética e, fundamentalmente, sobre as emoções <sup>260</sup>. Significa a possibilidade de desenvolver vários itens internos, ou psicológicos, que ajudam a gerenciar as emoções diante dos desafios pessoais ou profissionais para poder se relacionar de forma mais tranqüila com o contexto social fazendo com que o “clima” ao seu redor seja, segundo seus autores, infinitamente acolhedor.

Para estes pesquisadores, os indivíduos são ensinados desde crianças a trocar emoções originais por máscaras sociais que interferem na construção da subjetividade. São as máscaras sociais que consistem em pactos emocionais que contribuem em prejuízos ou disfarces quando se experimenta o medo e a raiva e, conseqüentemente, a decepção e a culpa. De acordo com Goleman, “as pessoas que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento” (1996, p.36).

*A ira é um sentimento que fomenta energia e coragem de lutar pelo que se quer, e leva à exposição e à ação. O medo é um sentimento que gera senso de proteção e recolhimento.*

---

<sup>260</sup> Para alguns autores, um sujeito operacionaliza vários tipos de inteligência, como por exemplo: a inteligência moral que está relacionada ao corpo e seu funcionamento enquanto particular de uma espécie; a inteligência hereditária que traz o código genético; a inteligência de conhecimento e formação que está ligada a uma força vivencial; a inteligência ética que estabelece e utiliza valores pessoais, que pode ser alta ou dependendo do grupo com que interage o sujeito; e em especialmente, a emocional que é responsável pelo sentimento de felicidade. Para estes estudos, os momentos de felicidade estão dissociados dos acontecimentos que o cercam.

*Leva a comportamentos tais como: fugir, parar ou recuar. São dois sentimentos necessários e importantes para a sobrevivência do ser humano que, desde os primórdios, sempre precisou descobrir através dos instintos o momento de lutar e o momento de recuar diante dos perigos que a vida lhe impunha [...] Nós 'herdamos' de nossos ancestrais a necessidade de sobrevivência, e é o desenvolvimento da autoconsciência que dará o equilíbrio necessário – centrado no nosso eixo – para não pendermos nem para a Ira destrutiva (ou autodestrutiva) nem para o Medo paralisante e sim, para que possamos usar, conscientemente, os pólos positivos da Ira e do Medo e desta forma estabelecer com a nossa própria vida uma 'brincadeira' amorosa, harmoniosa e divertida<sup>261</sup>.*

Percebe-se que o indivíduo interativo e suas trocas sociais definem os diferentes papéis sociais exercidos por cada pessoa, bem como a explicação no realce da dinâmica interpessoal e intrapessoal. Determina-se também, que as pessoas com maior capacidade e habilidade de travar vínculos afetivos em diferentes âmbitos, terão melhor participação social. É a centralização na existência de um emissor e um receptor nas trocas de estímulo e no reconhecimento da presença do Outro por meio dos Estados do Ego<sup>262</sup>. Neste sentido, pode-se compreender a associação entre o empreendedorismo e a auto-ajuda, visto que a noção de “inteligência emocional” encontra aceite nas duas propostas, sendo um recurso importante também para os pesquisadores da psicologia positiva.

*Quando uma pessoa busca defeitos em outra, a situação torna-se tensa e negativa. Ao contrário, quando busca com sinceridade os pontos fortes que ela possui, florescem as melhores conquistas humanas. É fácil encontrar defeitos, qualquer um pode fazê-lo. Mas encontrar qualidades [...] isso é para os sábios!!! Seja um deles<sup>263</sup>.*

Estes conceitos são conjugados, porque se considera que algumas pessoas são consideradas despreparadas para gerenciar suas emoções, visto que ainda não conseguiram maturidade pessoal. Neste sentido, precisarão de uma pessoa que administre práticas ao desenvolvimento da “inteligência emocional”, pois as emoções caminham junto com a razão. A idéia é a de que esta pode ser trabalhada e aprendida por meio de um ambiente motivador.

Está é uma proposta recorrente nas mensagens pedagógicas na rede municipal carioca, pois a função docente se delinea pelo desenvolvimento da afetividade nos alunos, os sensibilizando à interação e ao êxito individual.

<sup>261</sup> Trecho retirado de uma mensagem pedagógica de uma das professoras entrevistadas. A mensagem está intitulada por “Ira, Medo e Sobrevivência”. Não possui a autoria ou referência bibliográfica.

<sup>262</sup> Este conceito é retirado do campo da psicologia nos estudos sobre Análise Transacional na qual a socialibilidade e a comunicação entre as pessoas podem influenciar sobre a personalidade. Os estados do ego são os estados do Eu que compreendem as maneira de pensar, agir e sentir. Eles representam a forma como os sujeitos sociais representam uma parte do que é. São realidades concretas e observáveis. Cada pessoa possui três estados. O Ego *Pai* que representa os pais e os mestres. Neste estado são conceitos internalizados a moral e a religião. O Ego *Adulto* é afirmado pela vida com o contato com a razão e a tecnologia. Este estado pode se constituir por meio de pensamentos concretos ou abstratos. O Ego *Criança* é fruto de sentimentos cruciais na vida: querer, gostar. Nele moram os cinco estados emocionais: medo, raiva, tristeza, alegria e afeto. Este ego guarda resquícios da vida, pensamento pré-lógico ou mágico. Para esta análise, cada ego tem importância na personalidade e, assim é possível ter um gerenciamento sobre as emoções.

<sup>263</sup> Fragmento retirado de uma mensagem pedagógica, intitulada: “Aprecie o lado positivo das pessoas”. O autor é desconhecido.

*Não há livro que ensine alguém a ter uma visão generosa do mundo, a estar nele de uma forma não arrogante. Pode-se tentar capturar esta delicadeza natural através da observação, mas tentar imitá-la é improdutivo. A saída é desenvolver em si mesmo a arte de conviver, que **independe de status social**<sup>264</sup>; é só pedir “licencinha” para o nosso lado brucutu, que acha que ‘com amigo não tem que ter estas frescuras’<sup>265</sup>.*

Assim, os indivíduos podem iniciar sua transformação ao reconhecer certo despreparado para uma determinada situação ou desafio. Da mesma forma, deverá admitir a apreensão de outros conhecimentos ou a incorporação de novos valores em busca de respostas. Isto dá ao aluno a responsabilidade de tomadas de decisões pelo seu desenvolvimento e que para alcançá-lo deverá planejar metas.

Cabe ressaltar, que o desenvolvimento da inteligência emocional é entendido como auxílio para conviver com um ambiente desmotivante. Entretanto, o indivíduo precisa perceber a motivação independente do cenário pessoal ou profissional. A premissa é a de que “eu sou capaz de fazer” ou “o ambiente está comprometido, mas eu posso fazer e contagiar este ambiente que se apresenta negativo, mas de uma forma positiva”. Neste sentido, o otimismo é a pedra de toque na transformação psíquica, visto que há um entendimento que pressupõe escolhas de opções na vida. É a responsabilização pelo sucesso ou fracasso que poderá fazer o indivíduo se destacar, pois é comprometido consigo mesmo e com as outras relações.

Para os professores, as concepções trazidas pelas práticas da “educação emocional” mostram-se contraditórias, pois elas retiram do professorado a capacidade de questionar o esvaziamento dos conteúdos escolares. Segundo uma das entrevistadas, o uso da auto-ajuda denuncia o enfraquecimento de um sistema escolar que não consegue lidar com o insucesso de alguns alunos.

*Quando a gente pega aquela mensagem [...] no último conselho de classe [...] uma mensagem de auto-ajuda [...] você vê que o professor está tão descompensado! [...] vão embutir na cabeça dele, que o melhor lugar é aqui e agora, como já tivemos em uma reunião. “Ah, não adianta você reclamar dos seus problemas, nem falar [...] vire-se sozinho com eles, porque o melhor lugar do mundo é aqui e agora” [...] então você tem que fazer da sala de aula o melhor lugar do mundo [...] Nós até entendemos pela exigência [...] está na moda e você precisa se ajustar. Mas se aquele professor não consegue se ajustar, ele recorre a quem? A direção ou a coordenação? E aí, a coordenação fala: “o melhor lugar do mundo é aqui e agora!” E aí, o que ele faz? Agride, porque ele está se sentindo agredido, ele não sabe o que fazer com aquele caos<sup>266</sup>.*

<sup>264</sup> Grifo da autora desta tese.

<sup>265</sup> Trecho retirado de uma mensagem pedagógica intitulada: “Não há caminho novo. O que há de novo é o jeito de caminhar”. Autor: Thiago de Melo

<sup>266</sup> Trecho retirado do depoimento de uma das professoras entrevistadas.

Observa-se que para ensinar a controlar as emoções, os professores são orientados a planejar um “procedimento terapêutico” em que estados como de depressão ou ansiedade, sejam diminuídos pela interpretação de experiências particulares. Assim, podem-se treinar os docentes, por meio da aprendizagem de habilidades cognitivas para melhorar sintomas de transtornos de pensamentos, via concentração em problemas tipo “aqui e agora”. Importa assim, criar uma nova cultura docente em que cada professor seja responsável pela autoterapia.

Para Paiva et. al. (2001), a sociedade ocidental, durante a década de 1990, trouxe com a difusão das tradições orientais, a valorização do tempo presente. De fato, o conceito de temporalidade acarreta a compreensão de que tudo está em constante mudança, de que nada é permanente. Neste sentido, a temporalidade implica que não pode haver uma autoridade suprema ou uma verdade permanente. Há apenas um nível de compreensão para certo tempo e lugar.

Esta apropriação cultural se exemplifica nas mensagens pedagógicas, quando conduzem os professores a criar a sensação de que devem “viver feliz” independente de circunstâncias. Assim, as características de uma cultura são associadas à outra como forma de privilegiar a solução das questões consideradas “urgentes” e deixa as voltadas para o futuro em segundo plano. Neste sentido, negligencia as motivações que favorecem o desconforto vivenciado pelos professores, como, por exemplo, o declínio dos saberes e a mobilidade social de seus alunos.

Neste sentido, “viver bem hoje” significa um capital simbólico baseado em importantes mudanças na concepção de saúde física e psicológica. Assim, a auto-ajuda, e suas técnicas de apelo emocional, combinam com os estilos de vida de uma sociedade que se utiliza do paradigma psicológico, para constituir uma nova forma de aprendizagem escolar.

Para Paiva et. al. (op.cit.), este empreendimento psicológico se mostra simultâneo com o uso de terapias corporais que tem como meta a integração corpo-mente. Elas objetivam aliviar os bloqueios emocionais a partir da “ecologia pessoal” (pag. 135), ou seja, o indivíduo pode combater o *stress* ao “fazer o que gosta de maneira calma, relaxada, intuitiva, ‘trocando energias positivas’, enfim, cuidando do bem-estar físico e psíquico.” (idem)

De acordo com Bar-On e Parker (2002), o conhecimento subjetivo é uma tendência cultural e intelectual, o *Zeitgeist* que caracteriza o século XXI. Este é o espírito da época em que para obter sucesso na vida, os indivíduos deverão mostrar a persistência das habilidades sociais nos contextos pessoais ou profissionais.

Para os autores (op.cit.), esta tendência exige que a competência emocional seja aprendida desde a infância. Neste sentido, são oferecidos roteiros como estratégias de enfrentamento sociais, para que as crianças sejam capazes de gerar justificativas mais elaboradas e contextualizadas ao autocontrole. Assim, poderão apresentar competências para julgar comportamentos particulares em circunstâncias que causam emoção, pois os indivíduos precisam aplicar princípios morais nas situações que motivam sentimentos e precisam de um senso moral.

Cabe lembrar que esta concepção também passa a ser incorporada pela proposta do Ciclo de Formação. Para a SME-RJ, um bom profissional se caracteriza quando consegue acompanhar as transformações sucessivas da sociedade ocidental, principalmente, ensinar os alunos a “aprender a lidar com o dia-a-dia”. É um trabalho constante de valorização de qualquer conquista apresentada por cada aluno.

Para as professoras, esta proposta mostrou-se como “perigosa”, pois os alunos apresentam-se cada vez mais agressivos no cotidiano escolar. Para os professores, a prioridade da competência emocional sobre o conhecimento tem facilitado a associação entre a permissividade e intolerância entre os alunos e professores. Neste sentido, pode-se destacar que a auto-ajuda funcione como uma alternativa para a paz social, visto que nos espaços geográficos, como por exemplo, os morros cariocas, são marcados pela violência urbana e precária/ambígua intervenção do Estado.

*Era uma escola que vivia na base da violência. A coordenadora era uma amigona [...] o centro de estudos era orientado por uma proposta de auto-ajuda [...] Entendo até que era por causa dessa violência [...] porque tínhamos um cotidiano difícil [...] de repente a auto-ajuda era para agüentar aquele cotidiano também da Rocinha, que não era fácil, não*<sup>267</sup>.

Mostra-se de forma nítida, que as transformações sobre a aprendizagem acabaram criando um dilema para os professores, ao evidenciar no cotidiano escolar, a docência e seus novos problemas. As políticas públicas chegam ao cotidiano trazendo práticas sociais institucionalizadas e relacionadas ao “mercado do entusiasmo”, no dizer de Libânio (1998)<sup>268</sup>.

Para os docentes, a inovação sobre o conhecimento escolar trouxe profundas mudanças da esfera pública da atividade profissional, como, por exemplo, a desqualificação da profissão e, conseqüentemente, da dimensão simbólica percebida e vivida pelo docente, em

<sup>267</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>268</sup> LIBÂNEO, J.C. “Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?”. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 27, n° 109, 1998, pp. 74-93.

função de sua identidade no mundo do trabalho e pela sua inserção concreta na sociedade. Esta questão será abordada no próximo tópico.

#### 4.2 – Da qualificação à quantificação: a dessacralização do professor

*Diogo (nome fictício), de 11 anos, tenta não ser notado no canto da sala da turma 1502, enquanto simula escrever algo no caderno. Ele senta sozinho em sua carteira, sem amigos por perto. Na hora dos exercícios em voz alta, é arreado com a professora, sinalizando, envergonhado que não quer participar. O garoto pode ser considerado um dos exemplos malsucedidos do projeto de inclusão da Prefeitura do Rio, por meio do sistema de ciclos [...] “Em vez de ser incluído, ele acaba sendo excluído, porque é, no meu entender, analfabeto-sentencia a professora do menino” [...] Apesar de evitar a repetência dos alunos, a “aprovação automática” não é vista com bons olhos por muitos pais [...] “Um deles deveria ter sido reprovado. Eu preferia. Ele não sabe escrever muito bem. Outro dia, quando mandei um grupo de crianças estudar, incluindo meus filhos, eles disseram que estudam se quiser, porque não há mais reprovação”*<sup>269</sup>.

Percebe-se na proposta do Ciclo de Formação da SME-RJ, que a perspectiva de inclusão social buscava na estruturação curricular, a articulação com outra representação social da instituição, enquanto espaço de socialização. Para a Secretaria, esta transformação só seria possível se as experiências culturais do alunado fossem incorporadas como inovações pedagógicas, como um processo de vivência de práticas mais democráticas no cotidiano escolar.

Cabe lembrar que nas últimas décadas a disseminação de teorias de aprendizagem, por meio de políticas educacionais, tem promovido debates para que a escola pública desenvolva um ensino menos autoritário, compulsório e unilateral, do que o tradicional. Esta transformação se pautava na concepção de que os princípios democráticos deveriam nortear a ação pedagógica. Para que esta novidade se consolidasse, a escola precisava eliminar as relações de poder, principalmente, aquelas presentes sobre o processo da avaliação discente. Neste sentido, uma nova relação educativa se estabelece entre professores, alunos e pais.

Inicialmente, sugeriu-se que o professor deveria renunciar a autoria sobre o desenvolvimento de uma experiência pedagógica, uma vez que uma prática baseada em conteúdos pré-estabelecidos aniquilava as “vozes” dos alunos. Neste sentido, a prática na sala de aula deveria considerar importante a participação voluntária dos alunos na aprendizagem, ou seja, os discentes poderiam escolher o que queriam fazer com seu tempo, bem como optar pelas atividades que desejariam fazer. Assim, a apropriação de um tipo de aprendizagem escolar se manifestava mais por uma opção individual do que pela finalidade principal da

<sup>269</sup> Fragmento retirado de uma matéria do Jornal EXTRA intitulado “*Emano nemera ImIameame. Entendeu? Não? Mas é assim que se expressam, em provas, alunos em recuperação na rede municipal do Rio*”. Publicado em 31 de agosto de 2008. Este artigo faz parte do acervo pessoal de uma das professoras entrevistadas e colecionadora de artigos sobre a Educação.

instituição. Desta forma, há uma inversão na estruturação das relações na escola, pois os estudantes passaram a ter o poder de dirigir seus estudos desde muito novos.

Com estes princípios, o destaque da educação incidiu no pressuposto pragmático, de que cabe aos alunos aprenderem mais pelos próprios meios e como tal, é possível dispensar os saberes do professor. Neste sentido, a “sabedoria discente” é potencializada, enquanto o “ensinar” do professor perde a tonicidade. A quebra da díade ensinar-aprender fez com que o professor perdesse a fonte legítima de reconhecimento dado pela profissão.

Para os professores, este enfraquecimento sobre autoridade docente se traduziu no desmerecimento do conhecimento profissional mobilizado pelos profissionais para ensinar. Está transformação acendeu uma acirrada desqualificação como “especialistas do saber”.

*[...] Porque por mais que o professor tente trabalhar, a família não percebe o trabalho do professor. Entendeu? Por mais que se esforce, será que a família percebe? Por mais que o professor tente arrumar metodologias, estratégias para atingir os objetivos, será que ela percebe? E os alunos, percebem a importância disto na vida deles?*<sup>270</sup>

Para o professorado, a competência profissional passou a não ser mais reconhecida por diferentes instâncias de socialização. Esta quebra da legitimidade acabou por intervir nas significações sobre a “posse” do conhecimento e nas formas de representações sobre a identidade profissional.

*E agora a diferença é muita [...] a falta de respeito do aluno [...] antigamente, ele olhava para o professor como uma figura [...] de autoridade [...] alguma coisa que ele devia respeitar [...] estava ali para alguma coisa, para o bem dele. Hoje em dia, o aluno te encara como se você fosse um nada [...] se você chamar a mãe, ela é capaz de dizer na frente dele: “você é um nada, mesmo!” Como eu vi mães lá no CIEP falando [...] O aluno mandou professora “para aquele lugar”, “mandando tomar naquele lugar”. A professora chamou a mãe e ela disse: “se ele falou isso, você deu motivo!” Falou na frente da criança! Na frente da professora! Na frente dos dois! No meu tempo, a mãe dizia: “você tem que respeitar a professora. Quando você está na escola, ela está no meu lugar!” Hoje em dia, a própria mãe é a primeira a desrespeitar a professora na frente do filho*<sup>271</sup>.

Observa-se que novos processos identitários se desenvolveram a partir do enfraquecimento da socialização escolar tradicional. De acordo com os docentes, estas alterações também são evidenciadas na fragmentação da coexistência de relação entre escola e família, quando a nova configuração de educação priorizou as experiências individuais do aluno como recurso à aprendizagem. Uma crise se impôs entre escola-família, na qual os novos valores e comportamentos questionaram os saberes produzidos pela escola, ou seja, a

<sup>270</sup> Depoimento de uma das professoras entrevistadas.

<sup>271</sup> Idem.

legitimidade do conhecimento passou a não ser mais reconhecida como um processo de formação importante na socialização dos alunos.

Observa-se que as mudanças proposta sobre a “autoridade docente”<sup>272</sup> fizeram com que os professores vivenciassem a ausência do reconhecimento da especificidade na profissão, bem como do apoio inscrito na ordem simbólica, pela qual se constituía a docência como uma atividade “sagrada”. Assim, tais indefinições se configuram em conflitos sobre o papel social e profissional destes agentes.

O sistema simbólico, segundo Bourdieu (2007) advém de uma cultura que comprova sua eficácia quando produz e inculca um conjunto de significantes e significados indissociável das relações com a função política. Este campo simbólico consiste na possibilidade de dispor mundo natural e social por meio de discursos, mensagens e representações que passam a estruturar as relações sociais. Desta forma, o sistema simbólico se constitui em um poder estruturante da sociedade, pois age na ordenação de mundo em uma coletividade, adquirindo a produção de sentido.

Durante vários séculos, o professor foi identificado na figura do padre, portanto uma identificação religiosa na profissão. Entretanto, na contemporaneidade ocorre a desvinculação de um personagem do outro. Significa assim, uma dessacralização da figura do professor, em que diferentes discursos lhe atribuem a própria profanação, melhor dizendo, sua desvalorização.

Nota-se que o professor se dessacraliza, porque os professores deixaram de ser considerados como modelos em uma sociedade e, pouco mais tarde, alguns profissionais admitiram, também, a crença da inutilidade dos conteúdos escolares à mobilidade social. Este fato pode ser constatado no momento em que os conhecimentos foram postos à prova pela própria pedagogia e sua substituição se fez pelo senso comum por estar ao alcance de qualquer pessoa.

Para Bourdieu (2007), a experiência religiosa é uma expressão social de práticas e discursos que respondem a um processo social que permite o reconhecimento de um determinado grupo<sup>273</sup>. Neste campo, os produtores de “bens sagrados” conseguem uma maior autonomia na medida em que obtém a liberdade em relação à sociedade, criando assim um eufemismo de que o “sagrado” paira sobre ele. Este efeito passa a ser aplicado como atributo de pessoas. Assim, a eficácia simbólica da religião se apresenta como uma “alquimia” para

---

<sup>272</sup> “É importante na confundi-la com autoritarismo”, conforme uma das professoras entrevistadas.

<sup>273</sup> Pierre Bourdieu elabora uma síntese sobre a classificação dos agentes religiosos a partir dos estudos de Max Weber. Para o autor, estes indivíduos ostentam o carisma, enquanto um poder simbólico, para se constituírem uma pessoa com uma qualidade extraordinária.

revestir o produto humano com o cunho de sagrado, concedendo à ordem social um caráter transcendente e inquestionável. Esta alquimia é um processo social marcado por um projeto coletivo, pois os agentes ganham um capital de reconhecimento que lhes permite ter os efeitos simbólicos.

Neste sentido, na representação de um “sacerdote”, o professor perenizava os conhecimentos como os “ritos sagrados” de passagem do indivíduo. A gênese histórica desta legitimidade estava relacionada a um corpo de agentes especializados, que tinha como objetivo manter a harmonia da uma instituição. Assim, a inculcação dos “bens educacionais” se mostrava como uma representação institucional equivalente aos dos “bens da salvação”.

Entretanto, na proposta da rede pública do Rio, esta ordem simbólica foi alterada, pois o professor se transformou em “mediador do conhecimento”<sup>274</sup>, diante de um aluno que é responsável pela sua própria formação, num período no qual a docência também deixou de ser vista como uma “vocação” pelos professores. Desta forma, a nova proposta para a aprendizagem escolar inverteu o fluxo do conhecimento. Se na escola tradicional o saber chegava “de fora para dentro”, na escola democrática se altera esta situação. Para alcançar o conhecimento, o fluxo é de “dentro para fora”, na qual as situações de aprendizagens se desenvolveriam a partir do interesse, da motivação e a adesão como iniciativas individuais do alunado, e não suscitadas pelo professor. Assim, a aprendizagem, segundo uma professora, pode ser entendida da seguinte forma:

*Nós descobrimos que eles aprenderam [...] como se fosse uma surpresa [...] descobrem uma coisa que você já falava há um tempão [...] deu aquele estalo e conseguiu aprender [...] para eles é uma vitória e para nós, também!*

Constata-se que se antes o conhecimento era apropriado de forma “mecânica”, hoje depende das disposições dos discentes para querê-lo. Para Monteiro (2001), isto compreende um silêncio sobre a lógica do conhecimento escolar, pois tanto o modelo no diretivo “tradicional” que privilegia a relação professor-saber, fundamentado na racionalidade técnica, como nas pedagogias não diretivas, que privilegia a relação aluno-saber, o conhecimento não é questionado. Logo, a discussão nos dois modelos se relaciona mais à incorporação dos saberes e interesses dos alunos no processo, do que as relações aos saberes ensinados, nas quais se restringem apenas a ordem de organização e didatização dos mesmos.

---

<sup>274</sup> Expressão bastante utilizada pela *Multieducação* e por profissionais da rede pública carioca.

No caso da rede pública carioca, o modelo tradicional precisava incorporar outra percepção sobre a aprendizagem, exigindo do campo escolar a procura por alternativas que mobilizassem os alunos à participação na instituição. Para os professores, definiu-se, na proposta da SME-RJ, que os conhecimentos deveriam acontecer com realização das atividades lúdicas, pois poderiam oferecer a modificação de atitudes e comportamentos, a fim do aluno conhecer a si próprio e de fazer uso adequado de suas potencialidades e características.

*A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela. A **felicidade na escola** não é uma questão de opção metodológica ou ideológica. É uma obrigação essencial dela [...] precisamos de uma nova ‘cultura da satisfação’, da ‘alegria cultural’. O mundo de hoje é ‘favorável’ à satisfação [...] O que é **ser professor hoje?** [...] é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter **consciência e sensibilidade** [...] transformam a informação em conhecimentos e em consciência crítica, mas também formam pessoas*<sup>275</sup>.

Nota-se que o professor precisa criar uma “pedagogia da felicidade”<sup>276</sup>, na qual o aspecto subjetivo se constitui como elemento motivador para a aprendizagem. O docente se apresenta como “formador de pessoas” e carece de desenvolver procedimentos didáticos com fundamentação psicológica, que reduz ao mínimo a distância entre o professor e o conhecimento escolar. Neste sentido, este profissional está longe de exercer um poder sobre os alunos, no dizer de Bourdieu, na prática do uso da “violência simbólica”. Mas há uma substituição da violência da prática tradicional pela “docilidade pedagógica” da *Multieducação*, que tirou dos alunos a oportunidade de recusar as regras de ensino que são impostas. Assim, o professor parece não abandonar o seu poder, mas o exerce de outra forma não pretendida por ele.

Neste sentido, pode-se compreender que o uso da auto-ajuda no cotidiano escolar, em forma de “aconselhamento”, pretendia orientar os professores para que as situações de aprendizagem abarcassem a transformação “positiva” na personalidade do aluno. Assim sendo, a auto-ajuda contribuiu para a substituição dos conteúdos escolares pelo senso comum por meio de atividades lúdicas. Significou assim, a perda da linguagem iniciática do professorado.

<sup>275</sup> Trecho retirado do texto “*A Filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais da educação*” de autoria de Moacir Gadotti. Este texto foi apresentado no Congresso Internacional de Filosofia com crianças e jovens. Conselho Internacional para investigação Filosófica com Crianças. IX Encontro do ICPIIC – Centro de Convenções ‘Ulisses Guimarães, Brasília, 4 a 9 de julho de 1999. Este texto foi trabalhado em uma reunião pedagógica em uma escola da rede pública a faz parte do acervo pessoal de uma das professoras.

<sup>276</sup> Tomo emprestado o título do livro “*A pedagogia da felicidade*” de Jaume Trilla. In: TRILLA, Jaume. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006.

Desta forma, a escola democrática pretendida pela SME-RJ, tem no uso da literatura da auto-ajuda, o reforço da competência emocional exigida, na opinião de seus formuladores, pelas transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea.

*Saiba apreciar as suas realizações, seus planos. Tome gosto pela sua carreira, pois por mais humilde que ela seja, é o único bem verdadeiramente seu [...] seja você mesmo [...] Aceite com doçura o conselho dos anos e mantenha o espírito galvanizado para agüentar as surpresas da vida. Mas não se aflija com imaginações. O medo nasce do cansaço e da solidão. Acima de tudo aceite autodisciplina [...] Portanto esteja em paz com Deus, ou o que você perceber, sente ou chama de Deus, e por mais agitadas e extenuantes que sejam suas atividades neste planeta, entre barulhentas confusões e aspirações da vida, procure conservar a paz de espírito, porque, apesar de tudo que anda acontecendo por aí afora este mundo ainda é ótimo. Você só precisa fazer o seu esforço diário para ser feliz.<sup>277</sup>*

Para Turmina (2005), dadas a metamorfose na gestão do trabalho, a auto-ajuda compreende um projeto pedagógico mais amplo que a “pedagogia da fábrica”<sup>278</sup>, pois ao considerar a necessidade de uma “qualificação comportamental” (p.162), a nova formação para o trabalho “requer muito mais uma forma de ser e de agir do que, necessariamente, o saber-fazer” (idem). Assim, a auto-ajuda se transforma em um “instrumento pedagógico” (p.173) empresarial que avança sobre a esfera educacional. Logo, a escola é forçada a abrir-se ao mundo da produção e se transforma do *locus* por excelência da cultura do ensino, para a aprendizagem da produtividade.

De acordo com a autora, o florescimento da “cultura da auto-ajuda” (p.21) constitui-se em uma roupagem de humanização do trabalho que mascara e dilui as relações de poder entre empresários e trabalhadores, configurando-se numa estratégia de qualificação não substantiva que seque atende, em longo prazo, aos ditames do capital sob o pretexto de atender as necessidades do trabalhador. Implica assim, novas formas de pensar pedagogicamente, outro profissionalismo didático-metodológico.

Pensando na escola, percebe-se que seu uso é incorporado como instrumento de uma nova humanização nas relações entre professores e alunos. Assim, as mensagens pedagógicas são instrumentos em que a aprendizagem se define mais um processo que o aluno adquire a capacidade de adaptar-se às mudanças e menos em relação à ampliação dos conhecimentos. Neste sentido, a distinção entre ensino e aprendizagem perde importância, privilegiando na proposta escolar estes aspectos como faces de um mesmo processo e, portanto, indissociáveis: tanto aprende quem ensina quanto quem se frequenta a escola.

<sup>277</sup> Trecho de uma mensagem pedagógica. Arquivo pessoal de uma das professoras entrevistadas.

<sup>278</sup> A autora utiliza esta expressão para se referir ao livro “Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador” de Acácia Kuenzer e no qual buscou compreender como o modo de produção capitalista educou o trabalhador por meio de um projeto pedagógico tendo a fábrica automobilística como base empírica desse movimento.

Para os professores, estas transformações geraram uma “verdadeira crise”<sup>279</sup> não só relacionada com os conteúdos escolares, mas também nas relações entre professores e alunos.

*Acho que é uma consequência do sistema. O sistema não respeita mais o professor! O professor se sente desrespeitado ai [...] desrespeita o aluno. Claro, nós não podemos generalizar, tem que esse cuidado, porque eu também sou professora. Mas, às vezes, a gente vê isso acontecendo com alguns professores [...] porque o caos se instalou de forma geral [...] quando o professor se sente perdido, atira para todos os lados*<sup>280</sup>.

De acordo com Frigotto (2008), a crise na educação brasileira se ampliou quando o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores se converteram em competências previstas pelas políticas educacionais. Estas capacidades estão associadas à noção de “empregabilidade” utilizada pelo Banco Mundial<sup>281</sup>, e se mostraram como determinantes para a elaboração de critérios desiguais entre diferentes países. Para o autor, esta reprodução transforma o contexto histórico atual que, “ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, refeificado e fetichizado” (op.cit., p.47), pois novos personagens com novas máscaras movimentam-se nas relações capitalistas e obscurecem a violência do capital e das relações de classe.

Neste sentido, a “materialidade opaca” (Frigotto, 2005, p.224), mantém a reiteração da tradição cultural das classes dominantes em estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças proporcionando às classes populares a manutenção e reprodução das desigualdades na sociedade capitalista e em seu interior, por meio de uma escola cada vez mais segmentada. De acordo com o autor, este processo transformou a função social da escola, visto que houve um enfraquecimento das perspectivas ético-políticas que afirmavam a responsabilidade social e coletiva, bem como a solidariedade. Na atualidade, a escola pública reforça o ideário de uma ética individualista, privatista e consumista, na qual “o objetivo é produzir um cidadão mínimo, consumidor passivo que se sujeita a uma cidadania e uma democracia mínima”. (idem, p. 234)

A universalização do Ensino Fundamental por meio da escola única – ideal defendido ao longo de décadas – foi abandonado em favor de uma universalização segmentada, que considera que as diferentes competências dos indivíduos resultam de “atributos naturais”, não

<sup>279</sup> Expressão utilizada por uma das professoras entrevistadas.

<sup>280</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>281</sup> As diretrizes do Banco Mundial são utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo realizado por meio do processo de municipalização do ensino; 3) incentivo à privatização dos serviços educacionais e à criação de indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional com propósito da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino, como, por exemplo, sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, mas sem que o mesmo não participe diretamente da execução de tais serviços.

modificáveis expressivamente pela permanência no sistema educativo. As críticas a escola única se baseiam no pressuposto de que este tipo de universalização representa desperdício, e, portanto, sofisticação imprópria para países pobres ou em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno. A forma prevista de universalização pelo Banco Mundial foi a criação de programas de correção que pretendem regularizar o fluxo de idade/série como estratégia de não mais produzir déficit de escolaridade (Banco Mundial, 1995).

Neste sentido, pode-se compreender que a implantação da proposta de Ciclo de Formação na rede de ensino pública correspondeu ao cumprimento às agências de fomento e de orientações internacionais de políticas globais.

Estas concepções ficam mais aparentes na rede pública, quando se avalia a centralidade do aluno como personagem principal na trama escolar. Mas esta centralização ao invés de se basear no princípio de igualdade vai tomar como meta a equidade. Entende-se que a igualdade da escola universal trás em si um impedimento por parte daqueles que não têm as mesmas condições ao ingressar na escola. Já a equidade leva a que se exija do aluno aquilo que ele pode dar. Se a individualização preconizada pelo Ciclo exigiu a diferenciação de atendimentos aos alunos, a proposta educativa precisava intervir nos modelos de aprendizagem. Assim, a “economia” foi repassada para a aquisição dos conhecimentos. Importava assim uma quantificação de alunos com o término de uma determinada escolarização, mas como uma “qualificação escolar” mínima para que se mostrassem mais flexíveis às situações imprevisíveis.

De acordo com Shiroma (2004), a adaptabilidade é uma característica fundamental para o Banco Mundial, pois esta organização considera que “*educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza*”<sup>282</sup> (p.74). Esta “habilidade” criou uma justificativa para que os conhecimentos tradicionais fossem considerados obsoletos, visto que a irregularidade de empregos por uma pessoa tornava-os passíveis de serem descartados, em prol de uma educação que atendesse a uma demanda da economia. Para a autora, o Banco argumenta que

*A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade*<sup>283</sup> (op.cit., p.75).

---

<sup>282</sup> Grifo das autoras. Para as autoras, esta orientação se mostrou como opção de política educacional para os países de baixa escolaridade e acentuado índice de analfabetismo.

<sup>283</sup> Grifo das autoras.

Deste modo, indicava-se que os países, principalmente aqueles com relevante pobreza, procurassem um estreitamento de vínculos entre o setor público e o privado como base para uma formação escolar flexível, na qual os alunos poderiam adquirir novos conhecimentos sem dificuldades. Se antes era a escola que contribuía com os princípios da racionalidade para a aceleração do desenvolvimento econômico, agora é ela que recebe os princípios da produtividade como orientações educacionais por meio de uma visão empresarial na pedagogia. Tais orientações fizeram com que o Brasil procurasse a adesão de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores, que estivessem interessados em intervir nas políticas educativas.

Neste sentido, percebe-se que sob o pretexto da “flexibilização”, há um novo aproveitamento das habilidades pessoais no mundo do trabalho. É uma nova aplicação de cada pessoa às mudanças econômicas. Logo, compreende-se a justificativa de que a aprendizagem escolar se relaciona na capacidade em que cada aluno deverá reconstruir o conhecimento e formar outros conceitos que lhe possibilitarão agir e reagir em uma sociedade.

Esta capacidade de reorganizar os conhecimentos é transmitida pelas mensagens pedagógicas com a auto-ajuda. Elas sugerem que os indivíduos devem procurar diversas formas de lidar com o “novo”, porque o modo de proceder com a novidade favorece, ao agente, aprender a lidar com as emoções. Assim, a transformação social e pessoal se dá por meio de iniciativas próprias e resoluções originais. Elas representam “vitórias” em que a responsabilidade sobre os atos, faz com que o indivíduo transforme os aspectos negativos em instrumentos de superação das adversidades, convertendo-se assim em um “empreendedor”.

*Se eu insisto em repetir para mim mesmo que não posso fazer determinada coisa, é possível que acabe me tornando realmente incapaz de fazê-la. Ao contrário, se tenho a convicção de que posso fazê-la, certamente adquirirei a capacidade de realizá-lo, mesmo que não a tenha no início do processo (Mahatma Gandhi) <sup>284</sup>.*

Observa-se que o empreendedorismo passa a ser um tema universal, inclusive para a educação básica, e deve ser oferecido para os alunos. O modelo proposto à escola é constituído por técnicas em que os discentes são estimulados a ter autoconfiança, perseverança e tenacidade para atingir determinadas metas. Assim, as mensagens pedagógicas são recursos motivadores para que os professores e alunos possam se inserir nas

---

<sup>284</sup> Segundo uma das professoras entrevistadas, esta pequena mensagem foi utilizada para iniciar uma reunião pedagógica. De acordo com a docente, ela gerou um intenso debate sobre a importância dos professores sobre como lidar com as novidades no campo educacional.

transformações econômicas, reconhecendo a capacidade de adaptação do indivíduo e enfatizando a maneira satisfatória de realização de uma atividade.

*A vida é como uma corrida de bicicletas cuja meta é cumprir a Lenda Pessoal. Na largada, estamos juntos, compartilhando camaradagem e entusiasmo. Mas, à medida que a corrida se desenvolve, a alegria inicial cede seu lugar aos verdadeiros desafios: o cansaço, a monotonia, as dúvidas sobre a própria capacidade. Percebemos que alguns amigos desistiram do desafio: ainda estão correndo, mas só porque podem parar no meio de uma rua. Terminamos nos distanciando e, então, somos forçados a enfrentar a solidão e as surpresas, tais como as curvas desconhecidas ou os problemas com a bicicleta. E, ao fim de um certo tempo, começamos a nos perguntar se vale a pena tanto esforço. Sim, vale a pena. Trata-se apenas de não desistir (Paulo Coelho)<sup>285</sup>.*

Convém recordar que os indivíduos empreendedores possuem características definidas como fundamentais: transformar uma crise em oportunidade; possuir opinião própria; agir estrategicamente; ter entusiasmo; ser persistente, assumir riscos e principalmente, empreender sem capital. De acordo com estes traços, a proposta da SME-RJ se mostra em consonância as do Banco Mundial, pois o enfraquecimento do conhecimento e o conteúdo das mensagens pedagógicas reforçam a noção de que empreender sem capital cultural é uma exigência na escolarização, em especial, dos alunos de países pobres.

Desta forma, pode-se compreender a transformação da escola, como espaço instituído como “sagrado” no imaginário público, em local marcado pela incompreensão dos novos processos de formação ou socialização. Os professores declaram que os novos atributos exigidos fizeram-nos desconhecer os sentidos da palavra “ensinar”, pois o que precisavam ter era a clareza de que conviviam o tempo todo com a imprecisão.

Para os professores, as orientações da SME-RJ era que ensinar é “agir na urgência e decidir na incerteza”<sup>286</sup>, pois a nova fase da escola indicava que

*Todos os que se envolvem em uma “missão impossível” têm de [...] educar e instruir os que não gostam da escola, que não a freqüentam de bom grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar nem às atitudes, nem à relação com o saber, nem o capital lingüístico e cultural que predispõe os alunos a entrar no jogo escolar e a serem bem-sucedidos nele. (Perrenoud, 2001, p.15)*

<sup>285</sup> Esta mensagem pedagógica intitula-se “A Perseverança”. Ela foi utilizada em uma reunião com os professores em uma das Coordenadorias Regionais de Ensino da rede pública do Rio de Janeiro. Ainda na parte inferior do papel impresso com o texto, pode-se ler: *movimentar é importante, mas o mais importante é manter o entusiasmo inicial, persistir e não se render, apesar das dificuldades. Porque tropeços vamos ter no caminho. O sucesso não está em não cair, mas em saber levantar-se e continuar.*

<sup>286</sup> Tomo emprestado o título do livro de Philippe Perrenoud. In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001. Este livro pertence a uma das professoras entrevistadas e sua leitura foi sugerida aos docentes em um evento da rede municipal no Rio de Janeiro por uma palestrante.

Assim, a naturalização de conflitos na apropriação do capital cultural e na legitimação da “prática de apagar o fogo”<sup>287</sup> se mostra como as bases de um novo processo de formação docente. O impacto desta transformação fez com os professores compreendessem a impossibilidade de incluir tempo para pensar e, menos ainda, de examinar com atenção “os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades” (op.cit., p.16). Assim, o professor precisava gerar uma competência especial em que uma lógica fosse criada para situações inusitadas e estivesse a serviço da eficácia.

Este silêncio sobre as bases que sustentavam a aprendizagem tradicional fez com que a auto-ajuda se tornasse um gênero importante na escola carioca, pois, de acordo com alguns professores, as mensagens pedagógicas foram utilizadas como recursos para diminuir as angústias experimentadas pelos docentes com as transformações na profissão, bem como incentivá-los a continuar a “produzir”.

*Eu queria outras coisas [...] queria ouvir de Piaget, de Vygostky, Wallon [...] eu estava na faculdade [...] queria uma coisa mais teórica, [...] lá da educação [...] quando acabava, despencava para uma coisa [...] de auto-ajuda, mais de sofrimento, de resignação, de religião [...] não tinha a ver com educação, não. [...] eu gostava mais quando falava, como, por exemplo, do aluno na fase operatória [...] ele está na fase concreta [...] pré-operatório, formal, porque aí eu sabia lidar com aluno. Agora, aqueles negócios espirituais [...] Como que você vai influir uma pessoa? Eu não tenho esse discernimento [...] não sabia lidar com aquilo [...] era pregar no vazio [...] não me atingia em nada. Eu gostava mais quando a coisa era direcionada para o pedagógico, para a didática<sup>288</sup>.*

Da mesma forma, os textos com a auto-ajuda parecem ter contribuído para que os estudos de autores da psicologia da aprendizagem, em especial, de Lev Vygotsky, fossem reinventados na proposta de SME-RJ, uma vez que a valorização dos aspectos culturais se mostrava importantes à nova prática pedagógica.

Para Vygotsky (1984), a atividade moldava a consciência em formas sociais, e, eventualmente, são refletidas na linguagem e na estrutura social. Portanto, o conhecimento prático não está apenas integrado com o aprendizado, mas também fica conectado com a consciência da comunidade do praticante. Sendo assim, o conhecimento é considerado como algo socialmente construído com base na linguagem e nas práticas, podendo ser compreendidas e comunicadas a outros membros da sociedade.

Desta maneira, os indivíduos participam de uma ação coletiva assentados em fatores que não se reduzem a seus próprios interesses e preferências, mas a adesão se dá por uma

<sup>287</sup> Expressão bastante utilizada pelas professoras entrevistadas nesta tese.

<sup>288</sup> Fragmento retirado do depoimento de uma das professoras entrevistadas.

negociação dentro de uma dinâmica coletiva na qual estão inseridos. Assim, este conceito reafirmou a idéia de que os alunos deveriam receber uma “educação social”. Importava que os professores entendessem os mecanismos pelos quais uma determinada cultura se tornava parte integrante da natureza de cada pessoa.

*Havia três homens trabalhando, colocando de forma alinhada tijolo em cima de tijolo. Todos estavam compenetrados no desenvolvimento daquela atividade quando foi perguntado ao primeiro: ‘O que você está fazendo?’. Ele imediatamente respondeu: ‘Estou defendendo o pão de cada dia’. Fizeram a mesma pergunta ao segundo. Ele falou que estava levantando um muro. Quando interrogaram o terceiro, ele ergueu a cabeça e disse orgulhosamente: ‘Estou construindo uma catedral que abrigará centenas de pessoas, um lugar onde todos serão bem vindos’[...] Na verdade o que ele tinha era um ideal. Ele estava ciente de sua importância no futuro daquela igreja. Ele tinha a exata medida da grandiosidade daquela obra. Por isso, seus tijolos seriam mais bem colocados, alinhados milimetricamente com uma boa dose de amor<sup>289</sup>.*

Para os professores, a interpretação possível destas inovações pedagógicas era que a função da escola se referia mais a “formação do caráter”<sup>290</sup> do alunado, do que a apropriação dos conhecimentos. Assim, era fundamental “socializá-los”, visto que a função primordial consistia na modificação de comportamentos dos alunos.

Esta percepção também se mostrava importante nos documentos da SME-RJ e se baseava na assertiva de que a socialização primária mostrava-se muito precária e a família pouco podia ajudar na elaboração de novos valores, para que os alunos pudessem participar das novas propostas econômicas e sociais.

*A estrutura familiar mudou. Nossos alunos, hoje, na sua grande maioria, quando não estão na escola, estão na rua – brincando, perambulando – ou sozinhos em casa assistindo à programas de televisão. Provavelmente, o maior tempo do dia em que estão próximos de um adulto, recebendo atenção, é o tempo da sala de aula<sup>291</sup> (SME-RJ, 2007).*

Observa-se nesta pesquisa, que o trabalho empírico mostra que é família matrifocal<sup>292</sup> que se apresenta na realidade dos alunos na escola pública carioca, ou seja, aquela em que devido à pressão econômica e a necessidade de prover a sobrevivência dos filhos, as mães encontram-se em atividades profissionais durante o dia e, da mesma forma, torna-se crônica a ausência da figura masculina adulta na unidade familiar. A unidade básica é a díade mãe-filhos menores.

<sup>289</sup> Trecho de uma mensagem pedagógica intitulada “*Por um ideal*” e utilizada em uma reunião com professores e alunos.

<sup>290</sup> Expressão utilizada por algumas professoras entrevistadas.

<sup>291</sup> Consultar: *1º Ciclo de Formação: um Olhar na Alfabetização*. Caderno 2, 2007.

<sup>292</sup> A matrifocalidade compreende quando a gestão doméstica e familiar é realizada por mulheres e lhes confere um espaço de relativo poder, que redundará na importância psicológica que depois assumem para os filhos.

Possivelmente, esta perspectiva se constitui como renovação nas relações casa-escola e na lógica de transferência de tarefas de “educar” as crianças e jovens. Nota-se que a partir das novas exigências econômicas, a formação pessoal possa ser desenvolvida por outras mulheres, como, por exemplo, pelas professoras. Neste sentido, pode-se compreender como as docentes foram legitimadas como “tias”, pois as mães desejam que elas exerçam o poder conferido enquanto uma “segunda mãe” e a escola, a continuidade do lar.

*Uma situação muito complicada que aconteceu na vida dela [...] ela fica lá na escola o dia inteiro comigo [...] quem dá assistência a ela é outra professora e eu [...] ela ficar lá na escola [...] até gosta de ficar [...] só vai embora quando termina o segundo turno, quando a mãe chega do trabalho e tem condição de ficar com ela em casa [...] as crianças [os alunos] começaram a querer ficar também à tarde. Eles acham que ali, aquele espaço da sala de aula [...] é o espaço da casa deles. Dentro da sala de aula tenho um armário com roupa deles [...] eles levam a roupa e falam: “tia, guarda isso aí! Sabe por que, tia? Na minha casa não tem lugar para guardar, então eu preciso de um lugar pra guardar isso.” Eles guardam as coisinhas deles [...] não é a escola [...] é uma continuidade da casa deles. Eu já falei: “eu sou a tia da escola, não sou a tia de casa!”, mas eles não dão a menor importância para isso [...] eles ficam ali [...] se eu deixar, eles ficam ali comigo o dia inteiro, numa boa, mas numa boa mesmo!<sup>293</sup>*

Ocorre algo que poderia ser perceber como a “domesticação da escola” Ou seja, a ampliação da esfera doméstica, o *domus* para além da unidade familiar. O espaço escolar afigura dedicar-se também à socialização primária. As professoras passam a ser numa certa medida “mães substitutas”, já que as mães estão exercendo a atividade de provedoras.<sup>294</sup> São, no jargão *patriarcal* remanescente, “o homem da casa”.

De acordo com Algebaile (2009), a “gestão dos aspectos da vida social” (p.158) é uma política social, desenvolvida na década de 1990, a partir de orientações econômicas e da relação entre Estado e pobreza. Para a autora, esta é uma forma de utilização da escola para a realização dos objetivos instituídos pelas políticas econômicas destinadas à escola pública fundamental. Significa um domínio sobre a instituição em forma de “expansão da oferta com o robustecimento da escola” (op.cit., p.325), de forma a prepará-la para atuar mais incisivamente na atenuação dos conflitos vinculados à pobreza.

Convém ressaltar que este robustecimento é uma mudança estrutural, pois consiste “numa ampliação de sua esfera de atuação sem que isso corresponda uma ampliação concreta de uma atuação ‘eficiente’ sobre os temas que passam a migrar para a escola (op.cit., p.329)”. Neste sentido, o principal empobrecimento da escola pública elementar se constituiu em ter seus objetivos mais restritos e sua utilização mais preocupada em responder tópica e

<sup>293</sup> Professora da rede municipal do Rio de Janeiro.

<sup>294</sup> Convém recordar que a matrifocalidade, ou seja, a família uniparental centrada na figura da mulher (mãe, avó) parece predominar como forma de arranjo familiar nas camadas de baixa renda da cidade do Rio de Janeiro.

seletivamente aos problemas sociais. Tais aspectos tornaram inevitável sua desqualificação para o ensino.

Percebe-se assim, uma profunda mudança nos papéis da família e da escola ao longo das duas últimas décadas; estas instituições transformam-se em co-autoras de processos de socialização, contudo, em um processo bastante conflituoso entre ambas.

Cada instituição passou a questionar as funções sociais relativa a cada uma, gerando uma “recriação permanente da ordem escolar” (Paiva e Paiva, 2009) <sup>295</sup>. Para a família, as mudanças na escola lhes indicavam uma incompetência profissional de pessoas qualificadas para o trato com a infância e a aprendizagem, que merecia ser questionada. Conforme Paiva e Paiva (op.cit.):

*As mães esperam que os professores apontem caminhos e consideram que há omissão dos professores, enquanto muitos entre estes acham que já não vale mais à pena chamar a família, porque ninguém sabe o que fazer. O trabalho vem se tornando angustiantes, por falta de perspectiva de alunos, pais e professores. E essa angústia manifesta-se, muitas vezes, de forma agressiva e de competição das mães com as professoras (idem).*

Assim, tal situação conflituosa acentuou o descrédito da função docente. Na percepção do professorado, esta crise ao viabilizar mais ainda o declínio do conhecimento escolar, favoreceu em alguns responsáveis, a idéia de que deveriam se tornar “orientadores” do trabalho docente. Eles se apresentavam aos docentes para questionar as práticas docentes tradicionais, para lhes “ensinar” outras relativas às pedagogias não-diretivas. Significou assim, para o professorado, um reforço na inversão sobre a autoridade docente.

Assim, a escola ao substituir o saber, conhecimento sistematicamente produzido e transmitido, pelo senso comum o que resulta em um processo de reprodução simples passa de “templo do saber”, a um prolongamento do lar. Em certa medida, pode-se usar a metáfora de que os deuses da sabedoria foram substituídos pelos “deuses dos lares” com a fragmentação das propostas pedagógicas.

Segundo Frigotto (2003), independentemente, ou não, da escola, os seres humanos acumulam conhecimentos historicamente situados, mas é neste espaço que os indivíduos adquirem e (re)produzem “conhecimento, por se tratar de uma realidade singular e particular (p.177). Este é um aspecto no qual se mostra implicado na efetiva democracia e no alargamento da esfera pública nas políticas oficiais de Educação.

De acordo com o autor (op.cit., 2003), são as transformações das políticas que tomam do poder público seu espaço de decisões e a autonomia dos profissionais do campo

---

<sup>295</sup> PAIVA, Vanilda; PAIVA, Elizabeth. *Violência em escolas do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos*. No prelo.

educacional tem sido muito sacrificada, por uma gama de reformas que, a cada dia, se modificam. Mas tais reformas encaminham, ou encaminham a função econômica à escola, que está, basicamente, vinculada ao reconhecimento de que ela desempenha papel fundamental na inserção das pessoas no mercado de trabalho. Essa inserção foi se tornando praticamente a única função esperada da escola, seja ela privada ou pública. Assim, pede-se que o professor ensine para outra instância controlar e que sua formação profissional quase sempre foi relacionada aos interesses privados das classes dominantes.

Desta forma, a introdução de leituras ligadas à auto-ajuda e ao empreendedorismo no sistema escolar, não parece democratizar a escola, na medida em que provoca certo conformismo face à situação vigente e na busca de soluções dentro do sistema. Tal contexto dificilmente gera novos conhecimentos, porque estes dependem da aquisição do conhecimento disponível e da sua crítica a partir dos dados da realidade.

Na medida em que se promove uma aceitação a-crítica, cheia de otimismo em relação a um futuro cada vez mais incerto, a escola calcada na auto-ajuda pode reduzir angústias, mas dificilmente criará condições para gerar situações diversas, como a mobilidade social. Esta instituição deve ser vista hoje, num contexto potencialmente muito conflitivo, como um instrumento de paz social através de um conhecimento superficial de si mesmo, dos demais e do mundo.

## Considerações Finais

### Saber ou ser feliz: a mudança de enfoque no conhecimento e o impacto no conhecimento e nas práticas docentes

*Sabe aquele momento que a gente pensa que chegou no limite das próprias forças e que não vai mais conseguir avançar? Quando não contemos as lágrimas (e nem devemos!) e tudo parece um grande vazio? Esse momento que, não importa a nossa idade, pensamos que já é o fim [...] Se chegamos a um estado em que não avançamos mais, é que devemos provavelmente tomar uma outra direção. Quando chegamos a esse ponto é sinal de que alguma coisa deve ser feita [...] Recomeçar é a palavra! Recomeçar cada vez. A cada queda. A cada fim de uma estrada! Insistir! É preciso olhar para frente. Tenha uma atitude positiva. É sempre possível fazer alguma coisa!<sup>296</sup>*

A expressão “recomeçar” mereceu destaque nas mensagens pedagógicas. Ela trazia a promessa de que para “fazer-se novo”, bastava aprender formas de controlar as emoções. Estes textos ganharam maior circulação na escola pública da cidade do Rio de Janeiro a partir de 2000. Pareciam indicar que não somente “novos tempos” seriam vividos pelos professores, mas também outros desafios seriam acrescidos à prática profissional por meio de modelos pedagógicos e expectativas diferenciadas na Educação. Assim, a “Era da inovação pedagógica” foi anunciada pelas mensagens pedagógicas. Elas sinalizavam que a novidade consistia na ampliação das satisfações desejadas, por alunos e professores, e acompanhada imediatamente por novas procuras. Significou assim, uma nova forma de consumo de valores à escola.

Neste sentido, a proposição desta tese caminhou no entendimento dos conteúdos utilizados destas mensagens distribuídas durante o ano de 2000, quando se dá uma reforma educacional neste sistema: a implantação do Ciclo de Formação. A análise indicava uma intensa apropriação do gênero da auto-ajuda como instrumento de auxílio à formação profissional na rede carioca, assim como as concepções do empreendedorismo se mostravam como apoio importante no processo de transformação educacional.

A conjugação entre a auto-ajuda e o empreendedorismo trouxe conflitos aos docentes sobre os entendimentos acerca do conhecimento escolar. As premissas vislumbradas nestas concepções se mostravam contraditórias para as práticas pedagógicas já sedimentadas na escola, gerando um forte impacto sobre o alunado e nas práticas dos profissionais. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar o uso do gênero da auto-ajuda no sistema público de ensino e as transformações decorridas no conhecimento escolar.

---

<sup>296</sup> Este fragmento foi retirado de uma das mensagens pedagógica intitulada “**Felicidade**” de uma das professoras entrevistada. Convém ressaltar que este título foi utilizado mais uma vez nas mensagens em diferentes textos.

Sabe-se que a auto-ajuda se propõe como uma forma de aconselhamento para diferentes problemas na vida pessoal e profissionais, ou ambas. Àquelas utilizadas na escola pública carioca mostrou a associação destas esferas, pois para que houvesse uma transformação nas práticas pedagógicas era preciso mudar os pontos de vista pessoais. Constatou-se no trabalho empírico uma razoável quantidade de textos que sugeria ao professor experimentar a auto-confiança, pois ela lhe ajudaria modificar a forma de ensinar, assim como reinventar novos sentidos ao aprender. Estas mudanças deveriam atingir professores e alunos, pois a “felicidade é essencial para a harmonia de um grupo”. Esta consonância entre os agentes sociais era importante na resolução de um conflito, visto que se efetivava pelo afeto, pois “o amor se constitui como elemento fundamental para vida”<sup>297</sup>.

Para Lipovetsky (2007), o princípio da afetividade, o amor próprio, a dinâmica do indivíduo se mostra como perspectivas de formação na atualidade, na qual se verifica uma “sentimentalização do mundo” (p.147). Para o autor, esta “cultura” se generaliza em forma de “mercantilização das necessidades” da vida privada. Desta maneira, pode-se afirmar que a escola se mostrou como uma instituição importante para este projeto social, pois incorporou esta orientação no processo de escolarização dos alunos.

Entretanto, a inovação favoreceu diferentes posicionamentos entre os professores. Percebeu-se nos depoimentos docentes que as propostas oficiais e suas “teorizações” podem ser aceitas, burladas, negligenciadas ou apenas não são levadas à prática tal como foram planejadas. À medida que foram transformadas em outras práticas pedagógicas, implicaram conseqüências imprevistas e contraditórias em relação ao planejamento inicial.

Para analisar as diferentes sentidos dados pelos docentes, esta pesquisa precisou cruzar os conteúdos das mensagens pedagógicas com os depoimentos orais de professores e profissionais ligados a temática em questão. Assim, foi possível perceber as vozes docentes, não se procurando detectar verdades, mas apenas auscultar as diferentes representações sobre as transformações no cotidiano escolar. No entanto, isto não bastou para conhecer a cultura docente: foi preciso conhecer as teorizações presentes nos documentos emanados da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, procedeu-se uma análise comparativa dos documentos oficiais, das mensagens pedagógicas e fascículos da atualização da *Multieducação*, além de papéis avulsos que circulam em reuniões ou que passavam de mão em mão. Deste modo, o trabalho foi desenvolvido a partir do rastreamento dos mecanismos de construção dos conhecimentos e

---

<sup>297</sup> Estas foram algumas das temáticas mais difundidas para a transformação pessoal no trabalho docente.

suas diferentes concepções, constatando a críticas do professorado ao que era implantado e da SME-RJ aos docentes à recusa das inovações.

Tal constatação remeteu a importância de problematizar o impasse criado na apropriação do conhecimento escolar. Eles estavam direcionados às críticas ao Ciclo de Formação, visto que o princípio democrático apontado na proposta não compartilhava dos mesmos sentidos apresentados pelos professores. Os profissionais declaravam que seus alunos não aprendiam mais os conteúdos escolares e, possivelmente, não chegariam a níveis mais elevados de ensino. Significa uma incoerência nas práticas ditas democráticas, pois seus alunos sofreriam uma exclusão social.

Deste modo, as análises sobre o processo de aprendizagem da escola tradicional e aqueles presentes na *Multieducação* se constituíram em um valioso estudo sobre as práticas de socialização presentes no ensino.

Para a SME-RJ, uma escolarização moderna precisava rejeitar um currículo baseado nos interesses de uma classe dominante. A cultura local e os saberes adquiridos no senso comum precisavam ser incorporados, pois os alunos se mostravam desinteressados pelos conhecimentos tradicionais, além de pouca praticidade para vida pessoal, sequer profissional. Esta hipótese ainda foi reforçada com a apresentação dos altos índices de repetência e evasão como comprovação da ineficácia de uma escola conteudista.

Percebe-se que este postulado é muito comum na literatura pedagógica brasileira e se baseia nas interpretações equivocadas do conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron apresentado no livro “A Reprodução”. Boa parte deste campo de conhecimento desenvolveu o juízo de que os conteúdos trabalhados pela escola, por estar a serviço de outras classes sociais, era uma verdadeira “violência” exercida pelo professor. Neste sentido, o docente precisava mudar sua prática, porque

*Quando o professor é um estuprador mental, o aluno vira sua vítima. Como não participa da aula, o aluno geralmente acaba mais na ‘decoreba’ para as provas do que aprendendo [...] Geralmente o estuprador mental é um onipotente cujo comportamento extravasa as paredes da sala de aula e frequentemente atinge seus conviventes*<sup>298</sup>.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica se constituía em um dispositivo pedagógico, também presentes em outras instituições sociais, que equivale a uma influência sobre os conhecimentos e comportamentos dos alunos. Caracteriza-se mais pela

---

<sup>298</sup> Trecho retirado de uma das mensagens pedagógicas de uma das professoras entrevistadas. De acordo com a docente em um Conselho de Classe. No recurso dado às professoras foram utilizadas as páginas 101-104 de um dos livros do autor Içami Tiba.

autoridade, legitimada por diversas instâncias sociais, para realizar a socialização escolar. Esta foi a novidade trazida pelos autores: desvelar as práticas de socialização presentes na escola. Entretanto, a interpretação decorrente deste conceito caminhou para os professores “dessem poder” aos seus alunos. Isto fez com que crianças e jovens optassem por assumir ou não este poder, inclusive para aprender.

Se não havia mais a importância sobre os conteúdos tradicionais, a escola precisava se modificar, tornando-se mais importante “educar” os alunos do que “instruí-los”. Neste sentido, as análises das mensagens pedagógicas mostraram que a aprendizagem se dava pela avaliação dos alunos e no repertório de suas habilidades na busca de soluções, culturalmente apropriadas, para seus problemas. Assim, aprendia-se de acordo com princípios próprios e se as atividades escolares proporcionassem prazer, pois era preciso ampliar a auto-expressão e aumentar a capacidade de sentir e expressar o prazer. Assim, a escola garantia, ainda que precária, a permanência do alunado no espaço escolar.

Um novo currículo foi desenvolvido e se mostrava mais interessado nos aspectos emocionais e na possibilidade de transformar o papel do professor. Para que se instalasse a “educação emocional”, o profissional se tornava um mediador e não em um instrutor da aprendizagem. Começava a referência ao “professor educador” como um perfil apropriado ao campo educacional. Este novo modelo incluía a quebra sobre as relações de autoridade no sistema escolar.

Esta pesquisa mostrou a “educação emocional” teve como base as mudanças ocorridas no conhecimento escolar nos anos de 1990, período marcado pela política de identidade, em que as discussões sobre o currículo traziam à tona questões antes silenciadas: classe, etnia, gênero, religião, nação e outros assuntos que apontavam para uma abordagem cultural, considerando a possibilidade de um discurso evidenciar os processos de individualização no qual a diferença era produzida. Enfim, questões relativas à diversidade e à multiplicidade precisavam ser introduzidas como inovações no conhecimento escolar.

Neste sentido, foi preciso pesquisar a *Multieducação*, considerando que esta proposta curricular se mantém nesta rede desde 1996 <sup>299</sup>. Gerada em ambientes administrativos, contou, em sua elaboração, com a participação de universidades e da SME-RJ. A colaboração dos professores, a seu turno, se deu por meio do preenchimento de relatórios e questionários, que apontavam posições de aproximação ou esquivamento, enquanto avaliadores e possíveis

---

<sup>299</sup> Tal proposta constituiu-se objeto de vários estudos para pesquisadores relacionados ao campo do currículo e trouxe o caráter multicultural e a preocupação com os indivíduos sociais, a identidade e os diversos universos culturais dos diferentes grupos sociais, suas idéias e visões de mundo.

executores da proposta. Segundo Locatelli (1998) estes profissionais, ainda que escrevendo de forma obrigatória, amargam questionamentos não sob a forma de dizer o que devem fazer, mas para que possam refletir sobre o que é melhor fazer, face ao seu contexto à realidade vivida explicitando: “Por que a SME não pergunta antes o que pensam os professores?” (p. 177).

Neste sentido, a teorização presente na *Multieducação* foi marcada pela recusa dos professores que sentiam seus saberes desvalorizados e quando se defrontavam com a impossibilidade de se ater a um único referencial teórico que, pretensamente, abarcasse a explicação da apropriação do conhecimento. Na prática docente, percebe-se que estes profissionais parecem enfrentar certo desconforto com as transformações sociais e com a contínua crítica social a seu desempenho profissional.

Este conflito se tornou mais acentuado com a implantação dos Ciclos de Formação em substituição ao sistema seriado, sob a justificativa de que possibilitariam um maior enfrentamento dos elevados níveis de repetência e evasão registrados especialmente na 1ª série do ensino fundamental. A situação de tensão e angústia dos professores se agravou quando perceberam que tinham de promover o aluno à série seguinte sem que este possuísse o necessário conhecimento para o processo de escolaridade.

Assim, o declínio do conhecimento escolar é uma das marcas na passagem da escola tradicional para a escola democrática, em que novos sentidos se configuram para os professores, proporcionando certa indefinição sobre as finalidades da profissão. Esta percepção era compartilhada nas vozes docentes.

Este posicionamento fez com que se investigasse, nesta pesquisa, o impacto dos princípios democráticos presentes na escola. Constatou-se que este processo era norteado pela criação de um indivíduo pretensamente livre, mas dominado pelas teorias psicológicas que contribuía somente para regular seus comportamentos.

Para o professorado carioca este reducionismo significava a desqualificação do conhecimento e da profissão. A orientação estava presente no chavão “educar para a vida”. Já não se podia exigir dos alunos a aquisição de conhecimentos considerados indispensáveis para colocá-los em pé de igualdade com outros alunos que não eram da rede carioca. Assim, uma nova cultura de trabalho docente era imposta, na qual a valorização do senso comum e a praticidade de saberes no currículo dominavam os discursos nos documentos oficiais desta rede pública.

Este novo projeto de escola pública contribuiu para transformar a “educação popular” para a “escola de pobre”, pois os alunos que desejavam receber a educação tradicional

procuraram outras instituições. Assim, a sedimentação na escola se tornou mais acentuada, visto que a escola de massa se configurava como uma nova realidade e nela predominava a presença de alunos de segmentos mais empobrecidos.

Embora os docentes fossem oriundos de segmentos pobres, se mostravam decepcionados com o desinteresse de seus alunos em aprender a “sonhar” com um futuro melhor. Da mesma forma, ficavam perplexos com a indisciplina e a violência apresentada por alguns alunos. Neste sentido, era um conhecimento moral que tomava conta do cenário da sala de aula, pois era preciso uma conversa demorada sobre os comportamentos apresentados pelos alunos. A violência escolar se mostrou um tema recorrente nesta investigação.

De acordo com a SME-RJ, para lidar com a dinâmica e complexa interação individual e social dos alunos, os professores deveriam valorizar as trocas e mediações vivenciadas nos momentos interativos como fortalecimento do convívio harmonioso em um grupo. Neste sentido, cada professor necessitava criar um “projeto” que envolvesse a problemática da violência em sala de aula, na qual a relação educativa tivesse o princípio da alteridade como ponto de referência para as questões de trato social. Logo, pode-se compreender a valorização dos estudos de Lev Vygotsky e a proposta Sócio-Interacionista, o multiculturalismo e a paz social como uma forma de alternativas possíveis à operacionalização da *Multieducação*.

Tais alternativas mostraram que os “conteúdos sociais” passaram a representar a única opção no interior da sala de aula. Cabia aos professores resolver sérios problemas pessoais ou de socialização dos alunos. Este fato fez com que os professores não pudessem mais compartilhar saberes profissionais, visto que cada sala de aula tornou-se um espaço diferenciado de propostas educativas. Esta solidão profissional se torna mais acentuada quando estes profissionais declaravam que a “presença da família era uma raridade”.

Constatou-se nesta tese, que a ausência “dos pais”, na verdade se referia as condições econômicas das famílias de segmentos populares, pois eram as mães que precisavam trabalhar para prover o sustento dos filhos e os alunos consideravam a escola como continuidade do lar. Assim sendo, a socialização primária das crianças pouco contribuía para a apropriação do capital cultural, porque tanto alunos quanto os pais consideravam a escola como um “asilo”.

Desta forma, a escola se transformou em uma instituição de “proteção social da infância” na qual, segundo Algebaile (2009), ampliou a esfera de sua atuação, por meio de “robustecimento”, mas favoreceu a indefinição sobre as finalidades na educação e do papel do professor.

Compreende-se a importância da presença das mensagens pedagógicas, visto que seus conteúdos poderiam servir de motivação para que os professores buscassem alternativas para

lidar com o alargamento de suas funções profissionais. Assim como, constatou-se que estas mensagens encontraram na auto-ajuda e no empreendedorismo, o terreno fértil para lidar com os desafios na docência, bem como suavizar os impactos dos novos projetos pedagógicos.

Com a auto-ajuda, os professores recebiam “aconselhamentos” de como ser feliz na adversidade e na imprecisão dos novos tempos. Já no empreendedorismo, ganhavam “receitas” para persistir na profissão.

*O que faz uma pessoa ser bem sucedida? Vários fatores contribuem para que isso aconteça. Mas existem algumas características que essas pessoas têm em comum [...] 1 – Todas elas trabalham duro para chegar lá [...] 2 – Pessoas bem sucedidas são honestas [...] 3 – Pessoas bem sucedidas são perseverantes [...] 4 – Pessoas bem sucedidas são [...] amigáveis e gostam de pessoas [...] 5 – Pessoas bem sucedidas gostam de aprender coisas novas [...] 6 – Pessoas bem sucedidas sempre entregam mais do que prometem [...] 7 – Pessoas bem sucedidas procuram soluções quando encontram um problema pela frente [...] Conhecendo essas características, faça uma pequena avaliação de si mesma. Qual delas é mais importante para você? [...] Qual você gostaria de incorporar ao seu comportamento?*<sup>300</sup>

Observa-se nas noções empreendedoristas que as bases que sustentam o êxito se concentram na individualidade e às emoções e como elementos com potencial importante para as transformações pessoais e profissionais. Assim, é possível inferir que o uso do gênero da auto-ajuda se mostra importante como uma nova “pedagogização” na “escola de pobre”. São os aspectos subjetivos como individualidade, o controle das emoções, a harmonia nos relacionamentos sociais e a capacidade de empreender que são transformados em “lições” a serem aprendidas.

Este processo acabou por acentuar a desqualificação docente em que os professores já estavam vivenciando desde os meados da década de 1990. Seus saberes foram considerados retrógrados, porque, de acordo com a SME-RJ, o tempo histórico atual partilha da crise no mundo do trabalho e, assim, justificava-se na rede carioca o desuso de conhecimentos tradicionais.

Entretanto, esta percepção da rede se mostrou contraditória, pois a revolução tecnológica exige de um indivíduo a capacidade de empreender, mas a partir de conhecimentos complexos ensinados por profissionais qualificados.

Outro conflito se impôs no cotidiano desta rede pública, visto que os alunos teriam que aprender com recursos próprios e o professor se transformava em um “facilitador da aprendizagem”<sup>301</sup>. Assim, da figura idílica de “especialista do saber” se transformou em um

<sup>300</sup> Trechos retirados de uma mensagem pedagógica intitulada “7 Características de pessoas bem sucedidas”. Não possui autoria e referência bibliográfica.

<sup>301</sup> Esta expressão foi bastante utilizada pelos professores entrevistados.

“inimigo público, que só pensa em fazer maldades com as criancinhas”<sup>302</sup>. Segundo estes profissionais, os “prejuízos serão enormes” para seus alunos, porque eles não terão condições de acesso a outros níveis de ensino ou atividades profissionais tradicionais.

Pode-se constatar que na “escola de pobre” há uma inversão intensa de valores que mobilizaram os ex-alunos das gerações anteriores a década de 1990, no caso desta tese, os professores.

*Meus alunos são copistas [...] Não lêem. São parecidos com os da Idade Média [...] não há a fonética [...] não há aprendizagem, nem interpretação [...] produzir uma palavra? Isto não existe [...] Tenho que valorizar a cultura dele [...] E outros conhecimentos? [...] ampliou a reprovação [...] mas social, de exclusão [...] criou um processo mais amplo do que das décadas anteriores [...] O Ciclo começou em 2000 e estamos em 2009 [...] Como estão chegando ao Ensino Médio? [...] Muitos ficaram pela metade [...] tiveram o acesso, mas a permanência não incluiu os conteúdos [...] Juro, não entendi nada!*<sup>303</sup>

De acordo com os professores, a cada ano o quantitativo de alunos analfabetos cresce na rede carioca, mas o trabalho com o senso comum dissimulou a falta de preparo da SME-RJ para lidar com a repetência e a reprovação na escola pública. Ao invés do conteúdo, os docentes recebiam as “técnicas” que ajudavam a controlar o comportamento dos alunos. Assim, novas relações sobre o conhecimento se constituíram como desafios para os professores.

Neste sentido, este reducionismo do conteúdo não permitiu que os alunos criassem um capital cultural que permitisse uma reprodução ascendente, pois não foi considerada necessária a ampliação e a manutenção deste capital. Eram os conteúdos trabalhados em uma “classe” que permitia aos alunos receber os meios para produzir e reproduzir um capital cultural. Para este grupo de alunos, a acumulação crescia na mesma proporção em que se adquiria também o capital simbólico, o diploma e a mobilidade social.

Esta não se apresenta mais como uma realidade na escola pública. Deste modo, as inovações pedagógicas se contrapõem ao tempo histórico atual, pois as transformações tecnológicas exigem conhecimentos complexos como uma determinação social. Sem a posse do capital cultural, os segmentos mais pobres mostraram desinteresse pela escola e dificuldades para acompanhar as atuais modificações em que passava o conhecimento.

A escola pública carioca, ao tentar eliminar processos culturais dominantes presentes no currículo favoreceu uma reprodução simples, ou seja, uma mera circulação de conhecimentos presentes já adquiridos pelos alunos. Significou assim, que os alunos passaram

<sup>302</sup> Trecho retirado de um dos depoimentos dos professores entrevistados.

<sup>303</sup> Trecho retirado de uma das professoras entrevistadas e professora de Português de turmas de 3º Ciclo de Formação (antigas 6ª, 7ª e 8ª séries).

a não receber conteúdos que lhes permitiam participar de diferentes atividades dentro de um espaço escolar. Esta é a escola negou em sua socialização uma educação semelhante às outras que preparam seus alunos para competirem futuramente no contexto profissional e na mobilidade social. Neste sentido, o próprio aluno era responsável por uma repetição mecânica sem alteração de seu capital cultural.

Enfim, por tudo o que dito, pode-se constatar a pauperização vivida pelos os alunos, indicava que também esta condição foi extensiva ao conhecimento, modificando profundamente os sentidos dados às representações sobre o ensino público na cidade do Rio de Janeiro.

A “escola de pobre”, seus usuários representavam uma parte da esfera pública em que o “custo” poderia ser reduzido. Assim, não se alterou o domínio do capital cultural que ainda se mantém nas mãos de segmentos sociais mais favorecidos.

Percebe-se que alunos e pais esperam receber um conhecimento tradicional. Negam os modelos de aprendizagem de seus filhos se diferencie considerando a classe social e os interesses administrativos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Eles também passam a declarar a recusa às modificações sobre os conteúdos propostos na escola pública.

*Profª M., ser educador hoje em dia é muito complicado. Num país onde somente os “grandes” têm vez. Mas não tenha dúvida de que você desempenha bem esse papel. O seu método, um pouco tradicional de ensinar é extremamente proveitoso. Não digo somente por mim, mas todos os responsáveis pelos alunos da turma 1203 [...] cada dia que passa você nos impressiona mais e nos mostra que escolheu a profissão certa [...] sinceramente, estou contentíssima com seu trabalho e muito obrigada. Desculpe qualquer coisa. Beijos. E<sup>304</sup>.*

Dessa forma, as representações de alunos e pais podem se constituir em interessante material de análise desse movimento, como também, trazer os valores e significados que cercam a apropriação do conhecimento nos segmentos populares.

---

<sup>304</sup> Este é um trecho de uma carta escrita por uma mãe de aluno e enviada à professora em virtude das comemorações do Dia do Professor e a proximidade também como a data de aniversário da docente, um das entrevistas nesta tese. A professora possui um arquivo pessoal com várias cartas enviadas pelos pais com comentários sobre a prática docente.

### Referências bibliográficas

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina (Faperj), 2009.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio: Graal, 1983.
- AUBERT, Nicole. “Un individu paradoxal”. In AUBERT, Nicole. *L’individu hypermoderne*. Ramonville Saint-Agnes: Éditions Érès, 2006.
- AZANHA, J.M.P., *Uma idéia de pesquisa educacional*. S. Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 1992.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.
- BAR-ON, Reuven; PARKER, James D. A. *Manual de inteligência emocional: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- BARREIROS, Débora e MORGADO, Vânia. “Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: um estudo sobre a Multieducação”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e SGARB, Paulo (orgs.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. “A Instrução Pública e o Ensino Mútuo: uma história pouco conhecida”. In: *1º Seminário Docência, Memória, Gênero*. São Paulo: Plêiade (FEUSP), 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude Passeron. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.
- BOURDIEU, P. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP: Porto Alegre (RS): Zouk, 2008.

- BURKER, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CANEN, Ana. “Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso”. *XXV Reunião da ANPED*. Caxambu: cd-rom, 2002.
- CASTEL, Robert (2006) “La face cachée de l'individu hypermoderne: l'individu par défaut”. In AUBERT, Nicole. *L'Individu Hypermoderne*. Editions Ères: Ramonville Saint-Agne pp. 119-128
- CASTELLS, Manuel. “O poder da identidade”. In: *A era da informação: economia, sociedade e cultura*; v.2. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade em Rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2003.
- CASTORIADIS, C. *Encruzilhadas do Labirinto III*. Editora Paz e Terra, 1997.
- CATANI, Afrânio Mendes, CATANI, Denice Barbara, PEREIRA, Gilson R. de M. “Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro”. Braga, Portugal: *Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho*, ano/vol.15, número 001, 2002, (pp.5-25).
- CAVALIERE, Ana Maria. “Escola do Tempo”. *Cadernos de antropologia e imagem*. Rio de Janeiro, v. 19, p. 96-99, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Em Busca do Tempo de Aprender”. *Cadernos CENPEC*, nº 2, p. 91 a 101, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, Luiz Antonio. “A simbólica violência da teoria”. São Paulo: *Caderno de Pesquisa*. Vol. 43, p. 55-57, Nov, 1982.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DEMO, Pedro. *Auto-ajuda: uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- DE PAULA, Vera. “Multi-educação: problemas de mais uma proposta curricular”. In: QUINTEIRO, Jucirema (org). *A realidade nas escolas nas grandes metrópoles*. Rio de Janeiro: *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano III, Nº 03, 1998.
- DUBAR, Claude. *As identidades profissionais: o mundo do trabalho*. Paris: Éditions la Découverte, 1998.

DUBAR, Claude. Identité professionnelle et récits d'insertion pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 1998, 27, nr. 1, p. 95-104.

\_\_\_\_\_. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. “A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização”. In QUINTEIRO, Jucirema (org.). *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*. Rio de Janeiro: *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano III, N° 03, 1998.

\_\_\_\_\_. *El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad*. Espanha: Gedisa, S. A. 2006.

DUSSEL, Inés. “O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?”. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENRIQUEZ, Eugène (2006) “L' Idéal type de l' individu hypermoderne: l' individu pervers?” In: AUBERT, Nicole. *L' Individu Hypermoderne*. Editions Ères: Ramonville Saint-Agne pp.39-58

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

FOGAÇA, Azuete. “Qualificação e Pobreza: um resumo da crise educacional brasileira”. In: BOMENY, Helena M. B. (org). *Ensino Básico na América Latina: Experiência, Reformas e Caminhos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

FONSECA, Jorge Guilherme Teixeira da. *O desafio de ser indivíduo no século XXI: um estudo sobre a cultura de auto-ajuda*. Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola Pública Brasileira na atualidade. In: CLAUDINEI, Jose Lombardi; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 1996.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. *O processo de significação do professor em um contexto de formação continuada: uma questão complexa*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, 200, p. 9-44.

LELIS, Isabel Alice. “Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?” *Revista: Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), abr. 2001, vol. 22, nº.74, p.43-58.

LIMA, Elvira Souza. “Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar”. *Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano (GEDH)*. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 2000.

LIBÂNEO, JOSÉ C. “Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?”. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 27, nº 109, 1998, pp. 74-93.

LIMA, Elvira de Souza. *Memória e imaginação*. São Paulo: Editora Alia, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarrolla, 2004.

\_\_\_\_\_. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LOCATELLI, Isa. *Ouvindo vozes de professores durante o percurso da Multiplicação*. Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

- MACEDO, Elizabeth. “Currículo e tempo: a organização em ciclos”. Rio de Janeiro: *Secretaria Municipal de Educação*, 1999 (mimeo).
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio Mignot; CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha (orgs). Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio Mignot; CUNHA, Maria Teresa Santos Cunha (orgs). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da. “Professores: entre saberes e práticas”. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), nº 74, 2001. pp. 121-142.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira. “Multiculturalismo, currículo e formação de professores”. In MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas (RJ): Papirus, 1999.
- NAY, Oliver. *Histórias das idéias políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuições à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), ano XI, nº 35, 1990, pp. 9-11.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP): v.25, nº89, set/dez, 2004.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORTIZ, Renato. “Pierre Bourdieu”. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1983.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003
- PAIVA, Vanilda (org). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educación, bienestar social y trabajo*. Buenos Aires Livros. Del Quirquincho, 1992.

\_\_\_\_\_. “Inovação tecnológica e qualificação”. *Revista Educação e Sociedade*. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Campinas (SP), nº 50. Editora Cortez, São Paulo, abril, 1995. Texto impresso.

\_\_\_\_\_. A rua invade a escola: o ensino popular de massa e a profissão de professores. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Ministério da Justiça. *IV Conferência Mundial da Mulher*, 1995 p. 55-61. (mimeo)

\_\_\_\_\_. “Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho”. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano II, nº 1, maio de 1997, p. 117-134

\_\_\_\_\_. “Educação e mundo do trabalho: notas sobre formas alternativas de inserção de setores qualificados”. In CHINELLI, Filipina; POTENGY, Giselia. Inserção alternativa de profissionais qualificados. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano III, nº 4, dezembro, 1998, pp. 8-21.

PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta. “Revolução educacional e contradições na massificação do ensino”. In: QUINTEIRO, Jucirema (org). A realidade nas escolas nas grandes metrópoles. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro: ano III, Nº 03, 1998, pp. 8-33.

PAIVA, Vanilda. “Nova relação entre educação, economia e sociedade”. In PAIVA, Vanilda. O mundo em mudança: virando o milênio. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano IV, nº 6, 2º semestre, 1999, pp. 120-132.

\_\_\_\_\_. “Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social”. In GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Cidadania Negada*. São Paulo: Cortez, CLASCO, 2001.

PAIVA, Vanilda; CALHEIROS, Vera; PAIVA, Elizabeth; SOARES, Carla. “Percurso formativo na nova era capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional”. In: CALHEIROS, Vera (org). Mercantilização sem fronteiras. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudo da Cultura e Educação Continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano VI, nº 10, 2º semestre, 2001, pp. 113-152.

- PAIVA, Vanilda. “A Escola Pública Brasileira no início do século XXI: lições da História”. In LOMBARDI, Jose C; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *A escola pública no Brasil: história e histografia*. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- PAIVA, Vanilda; PAIVA, Elizabeth. *Violência em escolas do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos*. No prelo
- PERALVA, Angelina. “Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth. Violência e vida escolar. *Revista Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos Culturais e Educação continuada (IEC). Rio de Janeiro, ano II, nº 02, 2º semestre, 2000, pp. 7-26.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. “Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In SIMON, Olga R. de Moraes Von. *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.
- RANGEL, Carmem Maria. “A organização do Ciclo de Alfabetização”. *Boletim Convívio*, nº 7, SME-RJ, 2000, pp. 101-103.
- RECH, Pedro Elói. “A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu”. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli Silva (orgs). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Editora UEL, 2001.
- RÜDIGER, Francisco. *Literatura de auto-ajuda e individualismo: contribuições ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. “Currículo e diversidade cultural”. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 82-113.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares”. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 89, p.1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

SAMPAIO, Maria das Mercês F. “Currículo e sujeitos da escola”. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; ALVES, Maria Palmira Carlos; GARCIA, Regina Leite (org). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Jairo Campos dos. *Avaliação comparativa dos indicadores de qualidade em educação: um estudo de caso da 8ª Coordenadoria Regional de Educação*. Dissertação defendida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia em Gestão e Estratégia em Negócios Avaliação. Ano 2008.

SAVIANI, Dermeval. “Escola e Democracia”. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: CLAUDINEI, Jose Lombardi; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas (SP): Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVOIA, Rita. Naisbitt. “As megatendências”. In: De Masi. Domenico (org). *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

SCHREIBER, S. & LOUIS. *A Arte do Tempo*. São Paulo, Cultura Editores Associados, 1991.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Multieducação: Núcleo Curricular Básico*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. *Boletim Convívio*, nº 7. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. *Boletim Semeando Mudanças*. Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos - E/DGRH. Rio de Janeiro, ano VII, nº 08, setembro, 2001.

\_\_\_\_\_. Ano VII, nº 11, Edição Especial, dezembro, 2001 e janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. Ano VIII, Nº 01, fevereiro, 2002

\_\_\_\_\_. Ano VIII, Nº 08, setembro, 2002.

\_\_\_\_\_. Ano IX, nº 01, fevereiro, 2003.

\_\_\_\_\_. Ano IX, nº 04, maio, 2003.

\_\_\_\_\_. Ano XII, nº 1, fevereiro, 2006.

- \_\_\_\_\_. Ano XII, Nº 09, outubro, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ano XIII, nº 01 fevereiro, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ano XIII, Nº2, Março, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ano XIII, Nº 09, outubro, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ano XIV, Nº1, Janeiro-fevereiro, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Documento Preliminar: 1º Ciclo de Formação*. Fascículo 1, 2000.
- \_\_\_\_\_. *1º Ciclo de Formação: um Olhar na alfabetização*. Caderno 2, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Multieducação: Relações de Ensino*. Série Temas em debate. Rio de Janeiro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Multieducação: Relações de Ensino*. Rio de Janeiro: Série: Temas em Debate, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Multieducação: Leitura e Escrita*. Rio de Janeiro, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Multieducação: Trocando idéias*. Rio de Janeiro, 2007.
- SENNETT, Richard. *The Craftsman*. United States of America: Yale University, 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SNYDER, C.R.; LOPEZ, Shane J. *Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas*. Lisboa: Moraes Editora, 1976.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita. *26ª Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro, 2003. (mimeo)
- SOUZA, Elaine Constant P. “No ritmo das festas: mensagens nos cadernos de registros da coordenação pedagógica”. *II Seminário Internacional: as redes de conhecimentos e a tecnologia*. Rio de Janeiro: UERJ, cd-rom, 2003.
- STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TRILLA, Jaume. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006.

TURMINA, Adriana Cláudia. *MUDAR PARA MANTER: a auto-ajuda como a nova pedagogia do capital*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VARELA, Julia. “Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Escola básica na virada do século*. São Paulo: Cortez, 2000.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997

VELHO, Gilberto. “O desafio da proximidade”. VELHO, Gilberto; KUSCHNIR (orgs). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Espanha: Editorial Ariel, S.A, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. “Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas y instituciones educativas)”. *TEIAS: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, nº 2, 2000, pp. 116-133.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

## **ANEXOS**

## LISTAGEM DAS MENSAGENS PEDAGÓGICAS PESQUISADAS

Nº	Título	Tipo de sensibilização
1	Silencie	Escolha do silêncio para uma melhora na qualidade de vida.
2	Biscoitos	Tenha calma e paciência para analisar as situações do dia a dia.
3	Não é comigo	Esteja disposto a realizar o seu trabalho mesmo que não "seja" sua tarefa.
4	Três conselhos espontâneos de Lama Michel	O bom comportamento. Ser "transparente" é estar disposto a oferecer e não a pedir.
5	Pensamento do dia	O carinho com o outro. O educador como um ser carismático.
6	Estrelas	Uma ação é capaz de fazer a diferença, mesmo que não pareça ser importante.
7	Sem título	Uma boa estratégia sempre auxilia na conquista do que parece impossível.
8	Sem título	O professor como indivíduo que deseja, sonha e cria.
9	A importância do brincar	O ato de brincar auxilia na construção da identidade do indivíduo.
10	Vinte conselhos eficazes na educação dos filhos	Descrição de vinte ações para uma boa relação entre pais e filhos.
11	A ética e a moral	A ética e o amor à "outros" como fatores fundamentais à educação.
12	De filho para pai: O que os filhos esperam dos pais	Os ensinamentos bíblicos como referência para uma boa educação dos filhos pelos pais.
13	As atitudes em relação à educação dos filhos	As diversas atitudes e ações dos pais em relação à formação da educação dos filhos.
14	Sem título	O "ser mãe" como uma redenção. O papel materno.
15	Diminuir o passo e mudar o curso...	A importância de estar "juntos" no mesmo objetivo. Nem sempre sair na frente quer dizer vencer.
16	Avaliando o encontro de professores	Conjunto de imagens (rio, tempestade, ressaca, praia). As marcas do que foi realizado.
17	Ensinar e Aprender	A relação entre ensinar e aprender. Tentativa de mostrar ao leitor que a idéia é ensinar a pensar.
18	O túmulo estava vazio	Mensagem de esperança a partir da ressurreição de Cristo.
19	Oração no aniversário natalício	Mensagem de esperança ligada aos sentimentos do

		Natal e da fé.
20	O analfabeto político	Reflexão sobre a necessidade de se discutir a política como possibilidade da melhora social.
21	Receita de Alfabetização	A "receita" de alfabetização. Promover a reflexão sobre as práticas educativas.
22	Alfabetização sem receita	Reflexão das práticas educativas
23	Viver com preconceitos	O preconceito como "inimigo nº 1" na compreensão humana.
24	Semeie Sempre	O ser humano como semeador. Semear significa Servir ao próximo e a Deus.
25	O que é sabedoria	A "valorização" da sabedoria. O não dar valor a aquilo que está próximo de nós. A importância do senso comum
26	As três peneiras	Refletir sobre a importância do que deve ser dito. Se realmente é necessário.
27	Desejo à você	Desejar sempre o bem ao próximo.
28	Sem título	O homem como criação Divina.
29	O poder do afeto	Resolução de conflitos por meio do afeto e da convivência.
30	Acreditar e agir	Autoconfiança.
31	O vestido novo	Motivação para transformação. "Cada um faz a sua parte".
32	O jovem e a estrela do mar	Motivação para transformação. "Cada um faz a sua parte".
33	Felicidade	A importância do tempo presente.
34	Não somos donos da teia da vida	A importância da diversidade para a harmonia.
35	Aquilo	Diversas formas de lidar com o novo.
36	Afinando o machado	Aprendizado e valorização da sabedoria de indivíduos mais velhos.
37	Sem título	Mensagem de amizade ligada aos sentimentos do Natal e fé.
38	Pai, quanto você ganha por hora	Sensibilização com a questão do tempo.
39	Sem título	Mensagem religiosa Cristã.
40	Ilusões do Amanhã	Poema escrito por um aluno da APAE falando da importância de acreditar no amor.

41	Para nossa reflexão	Acreditar na Bíblia como livro sagrado.
42	Basta a cada dia o seu mal	Jesus como auxiliador nas dificuldades.
43	Se...	Busca interior.
44	Professores e alunos: uma relação nada delicada	O professor e a emoção.
45	Para refletir	A importância de tomar atitudes na vida e não apenas em ser apenas um expectador.
46	Brilho de Gente	Todas as pessoas possuem um brilho e esta "luz" é fundamental para uma vida com harmonia.
47	Além da terra, além do céu.	O amor como elemento fundamental para a vida
48	Mensagem de Paz	O diálogo como instrumento de formação do indivíduo.
49	Apenas "passe adiante"...	A importância de ajudar ao próximo sem a intenção de "lucros".
50	Reflexão	A vida possui momentos felizes e momentos difíceis.
51	Amigo ouvindo amigo	Poema sobre a amizade e a importância de escutar os amigos.
52	Brancos, Negros e Amarelos	A harmonia das raças. A diferença racial como uma história inventada.
53	Você já notou o quebra cabeça de sua vida?	A vida como peças que estão sempre sendo encaixadas. Cada peça é uma parte da construção da vida.
54	Casa de Amigo	A importância da amizade.
55	Presentes de coração	O amor como elemento estruturante da família.
56	Pai Nosso Conscientizado	Oração do Pai Nosso. Convertida em ações que deve-se tomar para o nosso dia-a-dia.
57	Certeza	Transformar os aspectos negativos em instrumentos para se alcançar a felicidade.
58	Bom te ver	Mensagem de boas vindas aos professores no começo de um ano.
59	Presente de aniversário	O preconceito na sala de aula e a formação da amizade.
60	Lições Mais importantes da vida	Lições para a boa convivência em sala de aula.
61	Importância do abraço	O abraço como "aproximador" do ser humano.
62	Mais uma Vez	É preciso acreditar que há a necessidade da conquistar de algo na vida.

63	Para amor os filhos, não basta	Conselhos para ser uma boa mãe.
64	Tocando em Frente	Seguir em frente mesmo em situações de adversidades.
65	Cinco histórias	Cinco lições de vida para serem seguidas a fim de vivê-la sem problemas
66	Começar de novo / Religiosa	Começar de novo significa conquistar vitórias.
67	Renova-te também	A orientação Cristã que nos recomenda raciocinar para compreender, amar, etc.
68	O Natal existe	O Natal como momento de paz, reflexão e amor.
69	Verde	Amor ao país.
70	Procura-se	A amizade como complemento da vida.
71	Uma bela corrente	A importância de caminhar juntos com os companheiros.
72	Elegância do comportamento	Manter um comportamento "elegante", solidário, construtivo para uma vida melhor.
73	O nó do afeto	O texto cita as diferentes formas que um pai, ou uma família, pode fazer presente na vida de uma criança.
74	Uma mensagem de fim de ano para você	Na vida se colhe aquilo que se planta. Para colher deve-se cuidar daquilo que semeia.
75	Tudo passa	Todos os momentos na vida são passageiros, tanto os ruins quanto os alegres.
76	As estações	Uma pessoa não pode ser julgada por um único momento.
77	Sem título	Perguntas diversas sobre o ser humano na qual as respostas são sempre uma palavra.
78	Há sempre alguém	As pessoas sempre precisam de alguém em sua vida e esse alguém pode ser você.
79	O amigo	A importância da amizade e das pequenas ações. Elas podem mudar a vida de uma pessoa.
80	Ser feliz ou ter razão	Em algumas situações o melhor é abrir mão da razão para ser feliz e não causar problemas.
81	Aprecie o lado positivo das pessoas	"É fácil encontrar defeitos, qualquer um pode fazê-lo. Mas encontrar qualidades... isso é para os sábios!!!
82	Educação é vida	Mesmo quando as coisas não dão certo, elas se transformam em aprendizado.
83	Floquinhos de carinho	O carinho como fator fundamental para a boa vivência.
84	Bem viver	10 regras para ter uma vida em harmonia.
85	O abraço	Um simples abraço é suficiente para ter uma boa

		relação entre as pessoas
86	Semana da Amizade	Mensagem para a comemoração da semana da amizade.
87	Sem título	A cooperação como meio de evitar a disputa de poder.
88	O professor sempre está errado	O professor provoca as emoções (faz sentir)
89	O currículo dos urubus	Críticas para técnicas. Aprende-se pelo desejo.
90	Espero que...	Perseverança diante dos desafios.
91	Ensinar exige bom senso	O respeito à identidade do aluno no ensino.
92	Ser professor é...	Fazer o aluno feliz e deixá-lo caminhar sozinho.
93	Era uma vez um professor...	O professor transmite valores para transformar o aluno.
94	Um filho e um pai...	A importância de uma educação baseada em valores.
95	20 dicas para o sucesso	Valores importantes para a convivência.
96	Kit de sobrevivência para o dia a dia	Oito coisas que você precisar ter e fazer para ter um ótimo dia.
97	Reflexão sobre a prática	O professor deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.
98	Oração da Pétala	Oração que associa as pétalas das flores à essência dos seres humanos.
99	Família	Reflexão sobre a música "Família".
100	A moça tecelã	A responsabilidade sobre os próprios atos na vida.
101	Valorize mais a essência do que a aparência	Deve-se dar mais valor a essência das pessoas do que a aparência.
102	As mãos podem	As ações realizadas pelas mãos dos homens.
103	Felicidade	A transformação pessoal.
104	Andaimos e construções	Cada indivíduo é responsável por sua história de vida.
103	Xu txnho valor	A auto-estima e a diferença entre as pessoas.
106	É Natal	Mensagem Natalina.
107	Hospital do Senhor	Sentimentos que atuam como "remédios" para nosso bem estar pessoal.
108	Secretaria Eletrônica de Deus	Deus sempre está pronto atender. Sua "linha" nunca está ocupada para nos "ouvir".
109	Dois lados	Tudo na vida tem sempre dois lados.
110	Á você Professor-educador, que dedica seu tempo a uma tarefa	Estímulo aos professores e valorização da vocação ao

	nobre...	magistério.
111	Natal	Mensagem Natalina.
112	Adeus, Ano "Velho"!	Mensagem de fim de ano e de metas para o novo ano.
113	Falando de Motivação	A motivação deve estar presente em todas as nossas atividades do dia-a-dia.
114	Dicas para ter um bom dia	27 dicas para ter um bom dia.
115	A história do Lápis	Uma associação entre as qualidades do lápis e as qualidades que ter na vida.
116	Pais	Mensagem de boas vindas para os pais.
117	Secretária Eletrônica de Deus	Diante dos desafios e da impossibilidade de resolvê-los, recorra à fé (esperança/otimismo).
118	Diálogo de uma mãe com Deus	As atitudes são oriundas de exemplificações. Os pais são referenciais dos filhos.
119	É Natal	A importância da Solidariedade.
120	Quem é Jorge?	Uma situação ou fato exige uma análise aprofundada.
121	Hospital do Senhor	Valores importantes (existência): agradecimento, paciência, amor humildade para a consciência tranqüila.
122	Semana da Amizade	As relações de sociabilidade/socialização e as responsabilidades individuais pelos vínculos ou não.
123	O abraço...	A importância da emoção. Ela contribui para criar um "mundo novo".
124	Bem viver	As características consideradas importantes na socialização. Domínio sobre as emoções.
125	A loja de Deus	A responsabilidade sobre os atos, emoções e escolhas. O indivíduo "semeador".
126	Quantas vezes...	O otimismo é importante para superar os desafios.
127	Sem Título	A solidariedade como princípio de socialização.
128	Natal Informático	Características consideradas importantes a socialização. Valorização do homem bom. O homem perfeito.
129	Assim mesmo	As qualidades do ser humano bom devem ser reforçadas. O "homem" é um vencedor.
130	A lição da borboleta	A importância da experiência de "fracassos". São importantes para criar o homem "forte".
131	Grupo	O convívio, a socialização e a transformação das pessoas. As emoções que se criam nos vínculos sociais.
132	Desculpe viu Mãe?	A abnegação feminina. A mulher como pessoa tolerante

		e compreensiva.
133	Amigo	A socialização por meio de uso de valores como, por exemplo, vínculos e as emoções, no caso, amizade
134	O dote	A transformação social e pessoal se dá por meio de iniciativas próprias.
135	O sentido dos gansos	A competitividade inclui a participação de todos os integrantes de um grupo.
136	A todos que caminham conosco	É importante vivenciar transformações. Elas criam um ser humano mais "espiritualizado".
137	Paradoxo	É fundamental valorizar as experiências. Vive a transformação tecnológica e não a psicológica.
138	Kit de sobrevivência para o Dia a Dia	A transformação é uma constante no dia-a-dia.
139	Uma bela corrente	A solidariedade como princípio de proposta ou projeto pedagógico.
140	Elegância do comportamento	Ser elegante não é mais usar "hábitos", mas tornar-se uma pessoa generosa.
141	Oração da Pétala	A solidariedade como proposta de um projeto coletivo.
142	O nó do afeto	A educação emocional. "A linguagem do coração".
143	Família	O cotidiano de uma família da classe popular.
144	Carta 2070	A preservação da água, principalmente, a qualidade de vida das futuras gerações.
145	Valoriza mais a essência do que a aparência	Questionam-se os valores da sociedade ocidental. Importância da individualidade.
146	Por que as pessoas gritam	É fundamental viver transformações no convívio social. Aconselhamento
147	Uma mensagem de fim de Ano para você	A responsabilidade dos atos, atitudes e escolhas.
148	As mãos podem...	Há um projeto coletivo de transformação para a paz social.
149	Sem Título	A cooperação como princípio da felicidade.
150	A verdadeira riqueza	A maneira "como se olha" permite novos conhecimentos.
151	Meu nome: Felicidade	Somos filhos do tempo e o atual tem como valores : amizade, sabedoria e amor.
152	Alguém chora por você.	A preservação da natureza.

153	Tudo passa	Não se apavorar com as transformações, pois são aprendizagens.
154	A história do lápis	As diferentes maneiras de avaliar uma situação e as qualidades da vida: fé, persistência, humildade e etc.
155	As estações	Os desafios são aprendizagens e a sabedoria está na persistência.
156	Grupo de Macacos	A reprodução de valores, preconceitos que não contribuem em transformações.
157	Sempre Assim	O otimismo como orientação para a vida.
158	Para Você	Na caminhada da vida o mais importante é trocar (comunicar) e menos técnica ou estudo.
159	Maria, Mãe	Os diferentes significados da palavra mãe. Abnegação dos valores e comparação com Maria
160	Alma da Mulher	O papel social da mulher: age pela emoção, compreensiva, tolerante, bela e transformadora de vidas.
161	As melhores coisas da vida	Ações que trazem prazer durante um dia: amigos , locais, bebidas quentes, etc.
162	Diretrizes para o ser humano	As experiências de vida são lições. Isto é um processo interminável.
163	Lição do Bambu Chinês	A paciência e a persistência para perceber as transformações na vida pessoal e profissional.
164	Pai quanto você ganha por hora?	A importância de atenção, diálogo com os filhos.
165	Maria	O processo de feminilização do problema. Mulheres pobres e a exclusão social
166	Oração da Acolhida	A importância do convívio social (valores, respeito, paciência, amizade, otimismo, disponibilidade)
167	Há muitos anos...	O sucesso depende da experimentação (fracasso e sucesso).
168	Semeadura	As próprias ações determinam / do outro. Os vínculos sociais dependem (ou não) de um indivíduo.
169	NEOQAV?	A importância dos vínculos sociais. Uma palavra possuiu significado grande como se fosse uma palavra.
170	Bolachas	Não experimentar o uso de estereótipos, mas criar valores a partir da convivência e observação.
171	Como a casa será iluminada	As conquistas se adquirem com o contato coletivo. O ato de educar é uma ação de solidariedade.
172	Sem título	O indivíduo é o protagonista de transformações.

173	Amor incondicional	A convivência com a diferença. A tolerância com os "iguais". As marcas deixadas pelas discriminações.
174	Mensagem para você mulher	Homenagem as mulheres.
175	As mulheres são verdes	As mulheres são "agentes" de transformação. São educadoras da humanidade.
176	É preciso acreditar	A persistência para vencer os obstáculos, mas com a parceria do outro.
177	A importância da auto-estima	O indivíduo é responsável pelo seu bem-estar, assim como os êxitos nas diferentes esferas da vida.
178	Afiando o Machado	A aprendizagem se dá por experiências e empenho próprio.
179	Aquilo	As escolhas individuais determinam ações.
180	Não somos donos da tua vida.	A importância da experiência (história da vida).
181	O aprendiz das lições ocultas	Os papéis sociais estão relacionados à personalidade. A escola proporciona lições ocultas.
182	O tempo	O ciclo da vida humana e a natureza (metáfora)
183	É tempo de recomeçar	Traçar planos futuros e a iniciativa para mudanças. Reflexão/aconselhamento.
184	Desafiando as regras	Questionamentos sobre as normas. A iniciativa para vencer desafios.
185	"Novo tempo"	Sensibilização para transformações e para novas circunstâncias.
186	Sem título	A iniciativa para vencer desafios / O que posso fazer?
187	A noite do ano mil	A educação como possibilidade de transformação.
188	Apenas por tudo isto...	A prática profissional / a responsabilidade com a educação.
189	Aos educadores e comunidade escolar	O tempo escolar, os ciclos / as mudanças na escola carioca.
190	Confiança	Determinação em seguir caminhos e confiança nas próprias atitudes e decisões.
191	Sem título	"Seja você mesmo". Valorização de si.
192	Seguindo as pegadas	A confiança em Deus diante dos desafios.
193	As quatro estações	Ser amado traz proteção contra medo e solidão.
194	Amor com amor se paga	A retribuição de sentimentos e a dedicação aos filhos
195	Minha mestra inesquecível	O modelo (prática docente) presente na vida de um aluno.

196	Senhor	A educação do filho e Deus como "orientador" desse processo.
197	Sem título	A história do sucesso do fundador da Honda Corporation.
198	Para você, mãe	A maternidade vivida de diferentes formas (mãe natural, adotiva, tia e etc.).
199	Persistência ou Teimosia	Determinação para conseguir objetivos.
200	Sem título	Realizar objetivos / determinação e a morte.
201	Semana da Amizade	A importância de se ter amigos.
202	Oração do Amigo	Respeito ao outro / a amizade.
203	Sem título	A importância da cooperação e a transformação do ambiente profissional.
204	Portas	Determinação para vencer obstáculos.
205	Eu faço a minha parte	A capacidade de transformar a realidade / solucionar as dificuldades.
206	Sem título	A responsabilidade de ensinar (música Sol de Primavera).
207	Se um dia	A ajuda mútua / a importância da amizade.
208	A alma diferente	A característica pessoal, os tipos, ou melhor, estar no mundo.
209	Dia das educadoras	A pedagogia libertadora.
210	Para não dizer que não falei em educação	A escola como espaço de luta (paródia, "Pra não dizer que não falei de flores").
211	A realidade da vida	As transformações - ciclo da vida (metáfora com características de animais).
212	Como alcançar a paz	As mudanças no comportamento para "ganhar" amigos / os exemplos para amigos e familiares.
213	Sem título	A importância do professor na formação. Exemplo de "incentivo".
214	Sem título	Perseverança. Disposição apesar das decepções.
215	Se eu mudasse	Transformação de comportamento. O mundo será melhor se eu mudar.
216	O lençol	Respeito ao outro / as diferenças. Seu comportamento pode prejudicar alguém
217	Sem título	A solidariedade / o grupo / a responsabilidade.
218	Escreveu não leu	O autoritarismo.

<b>219</b>	Imagine	A igualdade como princípio para viver.
<b>220</b>	Sê como a flor	A importância do professor na formação.
<b>221</b>	Ninguém	A convivência social - a importância do outro.
<b>222</b>	Natal	A convivência social e a amizade.
<b>223</b>	Oração para a benção do local do trabalho	A generosidade entre as pessoas.
<b>224</b>	Dicas para viver a fraternidade	Dicas para viver melhor. Aconselhamento.
<b>225</b>	Vamos que ainda há tempo	Recomeçar com garra. Esperança, sorrir, gozar a vida. Aproveitar o tempo.
<b>226</b>	Se você for sábio	Dicas para ser feliz. Fazer tudo para ser feliz e partilhe com os outros.
<b>227</b>	Tudo vai dar certo	Sugestões para melhorar a auto-estima: Fé, Otimismo e Ação. Ser feliz.
<b>228</b>	Construir e Destruir	Atos positivos e negativos que influenciam a vida. Responsabilidade dos Atos
<b>229</b>	Iniciando	O primeiro dia de aula, o reencontro com colegas e a dedicação ao magistério
<b>230</b>	Oração do Século XX	Religião, dedicação e arrependimento. Estar a serviço do outro. Amor ao próximo e a natureza.
<b>231</b>	Oração da CF - 2001	"Modos de viver". Valores importantes para convívio: solidariedade/perseverança/união.
<b>232</b>	Mulher	Abnegação da vida.
<b>233</b>	E nós acreditamos	A realidade Feminina. As contradições do mundo feminino.
<b>234</b>	"O que é? O que é?"	A responsabilidade sobre os próprios atos. Fazemos da vida o que der ou puder ou quiser.
<b>235</b>	"Iguais"	A diferença na igualdade. Amamos o mesmo pai
<b>236</b>	Sem título	A perseverança de um herói e o sucesso!
<b>237</b>	Escola	A escola como espaço de relações humanas. Ser feliz.
<b>238</b>	Quando julgamos	As incertezas. O julgamento sempre presente nos momentos da vida. A transitoriedade
<b>239</b>	Sem título	A importância do erro na vida para melhorar. Não há fracasso.
<b>240</b>	Como avaliar uma rotina estressante	Como aproveitar o tempo melhor para evitar p aborrecimento. Dicas para ser feliz.
<b>241</b>	Diretriz	Dicas para ser feliz. O tempo presente.

242	A você	Qualquer mulher pode ser uma "mãe" independente de não ter filho.
243	A procura de um presente	As escolhas feitas na vida.
244	O papel e a tinta	A importância da escrita / registrar a vida / as palavras no mundo.
245	Pense Positivo	Dicas para ser feliz (45 itens) e 3 regras.
246	Homenagem ao dia dos namorados	O amor abnegado e incondicional.
247	A árvore dos amigos	Os diferentes tipos de amizade. As diferentes relações estabelecidas na vida. O tempo.
248	Sem título	Questionar as próprias opiniões.
249	Vejam aí algumas dicas para economizar...	Sátira sobre a contenção de energia no país.
250	As estrelas	A importância da esperança na vida.
251	Sem título	Orientação de Deus na Educação dos filhos. Agradecimento a Deus.
252	Suave Toque de Deus	Pedido de Ajuda a Deus - transformação na vida pessoal
253	O dia do Amigo	O tempo nas relações sociais e conselhos para ter amigos.
254	Onde está a perfeição de Deus?	A importância da amizade/solidariedade pra superar desafios. A história de um deficiente.
255	Sem título (folder de seminário)	Vivendo valores na educação: paz, liberdade, amor, união, honestidade e respeito.
256	Sem título	A participação dos pais na vida escolar e o tempo na escola. O "cliente" na educação.
257	Reflexão	A participação da família na escola. A responsabilidade dos pais na educação.
258	Sem título	Aproveitar a vida. Como viver melhor. Fazer coisas demais e não sentir os prazeres da vida.
259	Todos pela paz	O dia 11 de setembro e as graves injustiças sociais, preconceitos e discriminações
260	"Pacato cidadão"	As injustiças sociais
261	A atuação do professor moderno	As exigências profissionais impostas aos professores
262	Exortação ao professor	Os professores são semeadores da paz e a necessidade profissional na sociedade.
263	A sala de aula como um Oásis	O professor pode proteger "o aluno da violência do

		mundo".
264	Sem título	A função do professor.
265	Parabéns pelo seu dia	Os professores como semeadores da paz
266	Esta é para pensar (Carpinteiro)	Decisões que podem influenciar o caminho da vida
267	Esta é para pensar (abelhas)	Decisões que podem influenciar o caminho da vida
268	Conquista da Paz	A "paz" interior. A humildade.
269	O poder da validação	A valorização do outro e a sociedade do consumo (as contradições).
270	Imagine	A democracia: base de confiança e respeito.
271	Caminho Quente	A acolhida e o respeito mútuo.
272	Oração da manhã	Pedido de ajuda a Deus em momentos de indecisão
273	Natal	A necessidade de confraternizar, consolar, solidariedade. O amor ao próximo.
274	A viagem no trem	Inusitado, relações interpessoais, percurso social
275	Sem Título	Inovar
276	Sem Título	Inovar
277	Ter Amigos e ser amigo	Relacionamento interpessoal
278	Sem Título	Inovar, ousar
279	Inquietações	Transformação social
280	Multiplicar amor	Natal, paz
281	Mães más	Lentes na educação, socialização
282	Minha mãe me ensinou muitas coisas	Valores, enfrentar desafios.
283	5% (cinco por cento)	Transferência de comportamento, empenho, ousadia.
284	Quando	Religioso, Deus socorre nas dificuldades
285	Sem Título	A mulher contemporânea
286	Reflexão sobre adversidade	Ousadia, transformação, vencer desafios
287	Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho para sempre	Transformações é uma preparação gera medo, mas é importante.
288	A chave	O inusitado
289	Reflexão	Dedicação dos pais aos filhos

290	Sem título	A pobreza na infância.
291	Os Estatutos do homem	Paz, liberdade, alegria, confiança.
292	Oração do Professor	Vocação para recomeçar.
293	Ser mestre	Abnegação, semeador de paz
294	Sem Título	Recomeçar
295	Para você refletir	As relações sociais interpessoais
296	A águia e a galinha	A liderança popular
297	Precisa-se	Transferência, criatividade, pessoas ávidas
298	Sem título	A solidariedade, interações sociais
299	Coisas que aprendi com você	Aprender com o filho
300	Filtro solar	Evitar culpas
301	Um anjo	O papel da "mãe"
302	Por um Ideal	A diferença, interpretações
303	Colcha de retalhos	A diferença
304	Vida Breve	Presente
305	Verdadeiro educador	Professor instrutor, professor educador
306	Saber perder tempo com os filhos	Recomeçar, reaprender
307	A perseverança	Enfrentar apesar da solidão
308	O pai nunca desiste	Recomeçar
309	A mão no desenho de uma criança	A importância da professora, educação emocional
310	Não sei	Educar as emoções
311	Páscoa	Período de mudança (política, economia, biodiversidade, cultural)
312	Sem Título	Ousadia, persistência.
313	Bem Vindo à Holanda	O desconhecido.
314	Mães	O papel social da mulher.
315	Mar	Transformação.
316	Uma mãe especial	Transformação, adversidades.
317	Deficiência	Não consegue modificar a própria vida.
318	Todo dia é dia de refletir	O professor ensina conteúdo e ética.

319	As 11 regras de Bill Gates	Ousadia, determinação.
320	Paciência é a solução	Persistência.
321	Mulher	Semeadoras da Paz.
322	Supermercado do céu	Valores coletivos, relacionamento interpessoal.
323	História de Amor	Valores coletivos, relacionamento interpessoal.
324	Confia sempre	Persistência.
325	Que Deus não permita	Persistência de sentimentos positivos.
326	Missionário que partes	Persistência apesar das adversidades.
327	Um filho e um pai caminhavam por uma montanha	Valores importantes ao convívio social.
328	A lenda das três árvores	Persistência nas adversidades.
329	Meus dados pessoais	Valores cristãos.
330	Este lugar é meu	Valores cristãos.
331	Um dia você aprende que...	Transformação, diferença.
332	Deus é bom	Persistência.
333	A disciplina do amor	Persistência.
334	7 características das pessoas bem sucedidas	Persistência, inovação, relações interpessoais.
335	O silêncio	Autoconhecimento
336	A fábula dos fabulosos	A "crise" é pessoal
337	Mude	Transformação
338	Reflexões	Autoconhecimento
339	Faxina nos mitos	A socialização, a legitimação de papéis sociais.
340	O vestido azul	Transformação
341	Oração da serenidade	Transformação
342	Sem Título	Tolerância nos sentimentos
343	6 x 4 dos pais	Orientação aos pais
344	A fuga	Orientação aos pais
345	Olha o que faz a diferença	Os modelos que influenciam uma vida
346	Sem Título	Persistência e autoconfiança
347	Vontade e ousadia	Professor um grande amigo

348	A todos os professores	Persistência, transformação
349	A Porta	Ousadia
350	Eu posso dormir enquanto os ventos sopram felicidade	Prepara-se para as adversidades, recomeçar
351	Gente cometa	Marcar presença
352	O sabe tudo	Os conhecimentos do senso-comum
353	O que é mais importante	Auto-estima.
354	Mensagem para despertar sua consciência	"Paz interior" apesar das diversidades
355	Para refletir	Mudanças e persistência
356	Declaração dos direitos da criança	Proteção social
357	Pedrinhas	O presente
358	Refletindo sobre a paternidade masculinidade e cuidado	A escola é local para temas atuais como sexualidade e os papéis sociais
359	Não espere	O presente
360	Mestre	Conhecimentos e valores
361	Professor	A felicidade é atemporal
362	Ainda tomaremos um café juntos	Busca da felicidade
363	Uma agulha	Diferença
364	Como desenvolver as competências em sala de aula	Inovação no cotidiano escolar, o modelo, transformação
365	A menina do vestido azul	Inovação no cotidiano escolar, o modelo, transformação
366	Reprovando a repetência	Os ciclos e o êxito na educação
367	Desejo de fim de ano	Recomeço
368	Pagode Natalino	Paz no mundo
369	A paz	Paz e esperança
370	Ecos da vida	A vida é reflexo das ações
371	Desejo	Felicidade
372	Para sempre Mãe	O apoio familiar
373	Sobre Educar	Ajudar, desenvolvimento, curiosidade, transmissão
374	Ser pai é ser certeza	O pai é o "leme" da educação

<b>375</b>	Reflexão	Cristianismo
<b>376</b>	Tecendo a manhã	A solidariedade
<b>377</b>	Receita de Ano Novo	Modificação do comportamento
<b>378</b>	Para recordar cada dia do ano com seu grupo	Tempo presente; pequenas realizações
<b>379</b>	A arte da felicidade ou da guerra	Convivência
<b>380</b>	Maria, Maria	A Mulher

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)