

Maria Eugênia Alves dos Santos Maia

VIDA COTIDIANA E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
espaços de formação humana, espaços que se completam

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade
Católica de Minas Gerais, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Dr^a Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

- M217v Maia, Maria Eugênia Alves dos Santos
Vida cotidiana e educação escolar: espaços de formação humana,
espaços que se completam/ Maria Eugênia Alves dos Santos Maia. – Belo
Horizonte, 2006.
224f.
- Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.
1. Educação - Brasil. 2. Atividades cotidianas - Estudantes - Educação.
3. Escolas públicas. 4. Aprendizagem. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro.
II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37(81)

Bibliotecária : Maria Auxiliadora de Castilho Oliveira – CRB 6/641

Maria Eugênia Alves dos Santos Maia
**Vida cotidiana e educação escolar:
espaços de formação humana, espaços que se completam**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Belo Horizonte, 2006.

Anna Maria Salgueiro Caldeira (Orientadora) – PUC Minas

Maria Gabriela Parenti Bicalho – UNIVALE

Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Eugênio, que no seu silêncio de pai soube transmitir os valores que hão de me acompanhar por toda a vida.

À minha mãe, Maria José, que com sua fé incansável é nosso porto seguro.

Aos meus irmãos, queridos, que sempre acreditaram no meu trabalho.

Ao meu marido, Jacinto, que soube suportar os momentos de angústia e ausência.

Às colegas de trabalho, que ajudaram a construir muitas das idéias aqui presentes.

Aos meus alunos, antigos e atuais, motivo e razão desta pesquisa.

A Deus, por me dar vida, saúde, coragem e sabedoria e por permitir, neste caminhar, o encontro com pessoas tão especiais.

AGRADECIMENTOS

Um dos pressupostos que fundamentam esta pesquisa é que toda e qualquer produção humana é resultado de um esforço coletivo. Assim, ao final deste trabalho, gostaria de homenagear às muitas pessoas que direta ou indiretamente estiveram presentes. A todas, meu muito obrigada:

Obrigada, professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, minha orientadora, que soube compreender a pretensão desta pesquisa e me conduziu com sensibilidade e competência pelo árduo caminho de sua construção.

Obrigada, professora Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta, que na qualificação do projeto deu inestimável apoio, sugerindo e apontado novos caminhos para questões que ainda não estavam claras.

Obrigada, professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da PUC, pelo apoio pedagógico e administrativo que resultou em segurança e tranquilidade no andamento da pesquisa.

Obrigada, Márcia, Wanessa e Wesley, colegas de linha de pesquisa que, a exemplo de todos da turma de 2004, souberam compartilhar a aventura de ir em busca do que ainda não se sabe.

Obrigada, pais, funcionários, professores, alunos e direção da *Escola Menina dos Olhos*, que abraçaram esta causa e contribuíram, generosamente, com seu tempo e conhecimento para o sucesso desta pesquisa.

Obrigada, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e CAPES, que com a licença de trabalho e a concessão da bolsa de estudos, respectivamente, permitiram melhor dedicação à pesquisa.

Aulas de vôo

Mauro Iasi

*O conhecimento
Caminha feito lagarta
Primeiro não sabe que sabe
E voraz contenta-se com o cotidiano
Orvalho deixado nas folhas vividas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe
E se fecha em si mesmo
Faz muralhas
Cava trincheiras
Ergue barricadas
Defendendo o que pensa saber
Levanta certeza na forma de muro
Orgulha-se de ser casulo.*

*Até que maduro
Explode em vôos
Rindo do tempo que imaginava saber
Ou guardava preso o que sabia
Voa alto sua ousadia
Reconhecendo o suor dos séculos
No orvalho de cada dia.*

*Mesmo o vôo mais belo
Descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar
Voltar a terra com seus ovos
À espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim
Ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
Metamorfose
Movimento
Fluir do tempo
Que tanto cria como arrasa
A nos mostrar que para o vôo
É preciso tanto casulo
Como a asa.*

RESUMO

Esta dissertação se inscreve no quadro das pesquisas sobre o cotidiano. Tem como locus a escola e a sala de aula configurando-se como uma pesquisa do cotidiano no cotidiano escolar. Ela objetiva analisar a manifestação dos elementos da vida cotidiana dentro da escola, mais precisamente, na sala de aula e a possível intervenção das professoras diante dessa manifestação, de modo a contribuir com a formação humana e o desenvolvimento dos alunos. Para tanto, busca compreender: a estrutura da vida cotidiana e a caracterização da vida cotidiana de uma turma da escola a partir das atividades heterogêneas de reprodução do indivíduo; as diferenças na condução da vida cotidiana, resultando na flexibilização dessa vida e na adoção de atividades mais homogêneas; o papel da escola para a reestruturação da vida cotidiana, o que implicaria a sua contribuição para a formação humana e o desenvolvimento dos alunos. As análises apresentadas ao final do trabalho mostram que sem conhecer a complexidade do conceito de vida cotidiana a tendência da escola é se preocupar com a particularidade e o dia a dia do aluno ou com as condições sociais e o modo de vida. Isso dificulta o trabalho com as formas desejáveis para o processo cognitivo e produtivo.

Palavras-chave: formação humana, educação escolar, Teoria da Vida Cotidiana, Teoria Histórico-Social da Formação Humana.

ABSTRACT

This dissertation concerns the researches into the quotidian life. It focus the school and the classroom and it constitutes a research into the quotidian life of the school routine. It aims to analyse the elements of the quotidian life in the school, more precisely in the classroom, and teachers' possible intervention in these elements, in order to contribute to human formation and students' development. For that, it tries to understand: the quotidian life structure and how the classroom quotidian life is characterized based on the heterogeneous activities of the individual reproduction; the different ways in which the quotidian life is led, which results in its flexibilization the same life and in adopting more homogeneous activities; the role of the school in restructuring the quotidian life which results in human formation and students' development. The final analyses show that without knowing the complexity of the concept of quotidian life school tends to be concerned about the particularity of the student's daily life, social conditions and his/her way of life. This makes id difficult to work with the desirable ways to reach cognitive and productive process.

Key-words: human formation, school education, Quotidian Life Theory, Social Historical Theory of Human Formation.

SUMÁRIO

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	09
1.1 A ESCOLHA DO TEMA	09
1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	14
1.3 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO	18
1.4 A METODOLOGIA	22
2 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA	34
3 SUJEITO E ESCOLA: A DIFERENÇA NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	54
3.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR	54
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIFERENÇA	58
3.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	65
4 FORMAÇÃO HUMANA: AFINAL, O QUE É ISSO?	81
4.1 INTRODUÇÃO	81
4.2 ESPÉCIE E GÊNERO NA FORMAÇÃO HUMANA	85
4.3 OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA	89
4.4 DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA	94
4.5 PARTICULARIDADE E INDIVIDUALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA	98
5 O COTIDIANO CAPTADO: Qual é a vida cotidiana dos alunos?	103
6 AS POSSIBILIDADES DO INDIVÍDUO: O que os alunos apresentam da vida cotidiana na escola?	147
7 A MEDIAÇÃO DA ESCOLA: Como o professor pode contribuir, conhecendo a vida cotidiana, para a formação humana e o desenvolvimento dos alunos?	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa.

Clifford Geertz

1.1 A ESCOLHA DO TEMA

Minha carreira na educação teve início em 1986 numa conhecida escola da rede particular de Belo Horizonte. Somente em 1990, um ano após a conclusão do curso de pedagogia, tornei-me professora. Neste ano, deixei a parte administrativa da escola e assumi uma turma de alunos com seis anos, na sua maioria, já alfabetizada.

Vivíamos, naquela época, a incorporação dos ideais do construtivismo. Na verdade, Duarte e outros teóricos (2000) defendem que o construtivismo tem se mostrado uma teoria pedagógica contemporânea. Para esses teóricos, apesar da heterogeneidade e da diversidade que envolvem essa teoria pedagógica é correto dizer que o construtivismo tem como núcleo a epistemologia genética de Jean Piaget. Esse autor argumenta a favor do conhecimento como construção do próprio sujeito e vê o conhecimento como resultado da relação que o sujeito estabelece com o objeto. Podemos dizer então que o construtivismo sustenta o princípio de que *o aluno, mediante sua “ação” e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento* (MIRANDA, 2000, p. 24. Grifo da autora). Para mim, essas defesas do

construtivismo não só propunham uma ruptura com os modelos empirista e inatista¹, como também oportunizavam um trabalho mais dinâmico para o professor. Ele significou uma ótima alternativa para fugir da homogeneização e da massificação do conhecimento, preconizada pelos modelos pedagógicos anteriores. Foi assim que passei a orientar minha prática tomando como referência o conhecimento do meio imediato do aluno², suas experiências, seus interesses e desejos. Passei a me dedicar também ao estudo de alguns temas. Um deles foi o processo de alfabetização de crianças.

O trabalho com as séries iniciais, a 1ª série especificamente, conduziu-me aos estudos sobre a construção da escrita e às pesquisas de Ferreiro e Teberosky³. Por meio desses estudos buscava compreender alguns elementos condicionantes do sucesso da alfabetização, ou melhor, maior sucesso, pois, na escola em que trabalhava, dificilmente eram encontrados alunos com sete anos que ainda não estivessem alfabetizados⁴. Através desses estudos terminei por relacionar o sucesso escolar a duas condições: *o esforço individual* do aluno (o mais ou o menos esforçado) e *o conhecimento teórico* a respeito do processo de construção da escrita por parte do professor. Quanto mais esforçado fosse o aluno e mais competente o professor,

¹ O modelo empirista defende que o conhecimento é construído via experiência e o modelo inatista defende que o conhecimento é uma dotação mental, ou seja, está dado desde o nascimento.

² O uso do termo aluno aparece aqui sem referência específica ao sexo masculino. Trata-se, portanto, de um termo que se refere a alunos e alunas conjuntamente.

³ Refiro-me, principalmente, aos livros: *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (Ferreiro e Teberosky) e *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986. (Ferreiro)

⁴ Não é interesse desta pesquisa entrar na polêmica da distinção entre alfabetização e letramento. Assim, utilizo o termo alfabetização no sentido clássico da palavra, ou seja, alfabetizar, ensinar a ler e escrever, a codificar e decodificar as palavras. Para maior aprofundamento na questão, pesquisar Magda Soares e suas obras, dentre elas, *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

maiores as possibilidades de sucesso. Essas condições, embora inicialmente orientadoras, não foram suficientes para que eu pudesse compreender as variações de aprendizagem presentes na sala de aula. Isso ficou ainda mais claro quando identifiquei alguns alunos com maiores dificuldades na alfabetização ou mesmo em outras áreas de aprendizagem. Em particular surpreendeu-me uma aluna que demorou bem mais tempo que os outros para se alfabetizar. Essa aluna pertencia a um grupo étnico minoritário dentro da escola. Foi sua mãe, forte ativista das questões da raça negra, dentro e fora da escola⁵, quem me mostrou um outro aspecto da relação professor-aluno que até então eu desconhecia. Em depoimento, me revelou que a filha passou a ter uma relação mais positiva com a escola depois de se tornar minha aluna. Vale registrar que como membro do corpo docente da escola eu também pertencia, como elas, a esse grupo étnico minoritário. Foi assim que tomei consciência da necessidade de considerar *a relação entre os sujeitos, professores e alunos*, como uma variável de sucesso escolar. De certa forma, essa nova consciência direcionava para o que a antropologia sempre defendeu: conhecer para compreender. Nesse sentido, o construtivismo precisava de ressalvas.⁶

⁵ Refiro-me à secretária da extinta Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra – SMACON – da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

⁶ Sobre críticas dirigidas ao construtivismo consultar as obras: DUARTE, Newton; *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. e DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*: contribuição a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Quando entrei na rede municipal, onde estou desde o ano de 92⁷, vivenciando a diferença e a diversidade dos alunos em sua plenitude, a ilusão construtivista tornou-se mais clara.

Hoje, tenho consciência de que naquela época tinha o olhar voltado para os processos internos da escola, denominados por Smolka (1988) como *tarefa de ensinar*. Para ela, a tarefa de ensinar é toda tarefa organizada e imposta socialmente, que se estrutura em técnicas de ensino, em verdades e regras. Nesse sentido, a tarefa de ensino me distanciava da perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento como *resultado* da relação entre sujeitos, isto é, como um processo humano, histórico e social.

Nesses anos de trabalho na escola pública fui aos poucos descobrindo que o trabalho escolar tem como parâmetro não só os indivíduos, mas a relação entre eles. Entendo que a dificuldade apresentada por minha aluna apontou para o sujeito completo, ou seja, o sujeito e suas questões econômicas, sociais e culturais. Recorrendo novamente a Smolka, apontou para a necessidade do estabelecimento de uma *relação de ensino*. A relação de ensino, diz a autora, se constrói nas interações pessoais mas estão além delas, uma vez que dá lugar ao implícito, às subjetividades⁸, às intenções, aos simbolismos, às relações concretas da vida social e cultural e às pressuposições presentes na vida social. Portanto, passar da *tarefa de ensinar* para a *relação de ensino* implica conhecer e compreender o outro, trabalhar com o sujeito

⁷ Durante os anos de trabalho na rede municipal tive a oportunidade de atuar em vários espaços: na sala, como professora do 1º ciclo no ensino regular, no ensino especial (onde atualmente trabalho) e na educação infantil; fora da sala de aula, como integrante do Centro de Educação Infantil (CEI), da Equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Regional Centro Sul, da Coordenação da EJA da Escola Municipal Benjamin Jacob e do Projeto de alfabetização e letramento (ALFA LETRA).

completo. Não é difícil concluir que passei a entender que é com a relação de ensino que a escola deve se ocupar.

Enquanto na rede particular fui agraciada com questões para meu crescimento teórico (O que me falta? Quais meus limites?), na rede pública tive a oportunidade de vivenciar situações que confirmaram a necessidade de crescimento e apontaram o caminho para concretizá-lo. Os conflitos, as discussões com os professores, as dificuldades cotidianas da escola e o fracasso de alguns alunos são exemplos de situações que apontaram para o fato de que nós professores temos dificuldades para dar lugar ao implícito, às subjetividades, às intenções, aos simbolismos, às relações concretas da vida social e cultural de nossos alunos: temos dificuldades em respeitar o aluno como ele verdadeiramente se apresenta. Tal fato alimentou uma pergunta: *Como dar lugar à subjetividade e, ao mesmo tempo, contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?*

Duarte (2004) faz várias referências à Marx e sua contribuição para a compreensão das necessidades humanas. Em uma delas é possível considerar que Marx aponta um caminho para a compreensão das necessidades humanas. Para Marx, o homem, na produção da sua vida, é movido por necessidades. Ele precisa comer, beber, se proteger e produzir algumas coisas. Essas necessidades aparecem, desaparecem, se modificam, de acordo com o tempo e a sociedade, portanto, *não são as mesmas* em todas as sociedades nem para todos os homens. As necessidades, diz ele, dependem de uma série de fatores sociais, o que as torna historicamente construídas. Nesse sentido, a vida é uma construção humana e o homem participa

⁸ Subjetividade é usada no sentido de unicidade, ou seja, o modo particular como cada indivíduo se forma, produz e apropria, ou mesmo, o modo como expressa o apropriado e o produzido.

dela, subjetivamente, de maneira única e singular. Marx deixa claro que o homem se *autoproduz* sendo essa autoprodução orientada pelas necessidades humanas. Deixa claro, também, que essa autoprodução depende de uma série de fatores historicamente construídos. (Apud, DUARTE, 2004, p. 117)

Entendo que compreender a produção da vida pelo homem, as necessidades dessa vida, os fatores que reforçam ou limitam essas necessidades é a chave para compreender a subjetividade e dar lugar a ela. Portanto, o interesse no homem, na sua autoprodução, nas suas necessidades historicamente construídas aponta como tema desta pesquisa: *a formação do indivíduo e o seu desenvolvimento*.

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O pressuposto de Marx, apresentado em Duarte 2004, de que o homem se autoproduz apresenta três questões importantes para a escola: a primeira, é que o processo de formação não é um processo natural. A segunda, é que o contato com diferentes indivíduos e suas vivências faz parte dessa autoconstrução. A terceira, é que nessa autoprodução é possível identificar diferenças, que podem qualificar o processo de formação e de desenvolvimento. Assim, a pesquisa na escola, apesar de hoje já serem reconhecidos como válidos outros espaços educativos, ganha importância quando buscamos entender o seu papel nesse processo de formação.

Heller (1982), utilizando o conceito de revolução de Marx, traz uma importante contribuição para essa questão. Segundo ela, Marx utiliza esse termo com o significado

de abolição da alienação e defende a existência de uma posição política nessa abolição. Na perspectiva de Heller, essa posição política diz respeito à luta por uma mudança social, à luta por uma sociedade onde não existam *relações sociais alienadas*. Nesse sentido, Heller entende que a escola é fator de mudança social quando luta contra relações alienadas. Assim, ao voltar o olhar para a escola pública onde existem indivíduos com atividades e necessidades as mais variadas possíveis, considero que essa questão aparecerá de forma ainda mais desafiadora.

Seja pela importância que assume na vida dos indivíduos, seja pelas variadas atividades e necessidades ou pela posição política que cada escola defende, a pesquisa na escola traz consigo muitos desafios. Alguns autores relacionam esses desafios com o lugar que os conteúdos e os conhecimentos⁹ ocupam na construção de uma escola democrática. Outros o relacionam com o lugar que a cultura dos alunos ocupa dentro da escola. Outros, ainda, dizem que o desafio é identificar os conteúdos e os conhecimentos reproduzidos e produzidos na escola e como eles orientam a vida dos indivíduos. No caso desta pesquisa o desafio encontra-se, justamente, *em correlacionar formação humana, desenvolvimento e educação escolar*, o que significa analisar a participação da escola no processo de formação humana. Esse desafio torna-se ainda maior quando reconhecemos nossa tendência a ver a formação humana como uma somatória de cognição, afetividade e sociabilidade. Os estudos sobre esse tema apontam para a necessidade de compreender a formação humana como uma necessidade do gênero humano, permitindo pensar o aluno, para além do universo

⁹ Embora alguns autores apresentem diferenciação entre saber e conhecimento (CHARLOT, 2000; CORTELLA, 2002), o presente trabalho não fará distinção entre esses termos. Ambos serão usados para referir a uma apropriação, uma construção particular e cultural de novos significados pelos sujeitos. Nesse sentido, saber e conhecimento identificam mais do que conteúdos (ou áreas de conhecimento: português, matemática, ciências, etc.), identificam tudo o que se refere a produtos da relação de um sujeito de conhecimento com um objeto de conhecimento.

escolar. Portanto, a idéia de formação e desenvolvimento na escola não deve ter como parâmetro a existência individual do aluno, mas a existência humana do Homem Novo e da Mulher Nova como defende Paulo Freire (1982). O desafio, então, é este: contribuir para que a escola reconheça a formação e o desenvolvimento como processos que se iniciam fora dela, mas que precisam, fundamentalmente, dela para poder se efetivar. Esse ponto de vista, acredito, atribui à escola uma importância tal que lhe permite não só tornar-se parte do cotidiano do aluno, no sentido de ser uma atividade que ele precisa vivenciar para se desenvolver, bem como enfrentar a concorrência de outros espaços sociais e o desprestígio por parte da sociedade e de alguns governantes.

Nos últimos anos, autores como Goulart (1992), Charlot (1996), Fontana (1996) e Edwards (2003) realizaram pesquisas sobre o tema formação humana. Para eles a escola que pretende atender a todos não pode mais ignorar os conteúdos, saberes e conhecimentos de seus alunos. Também não pode ignorar que as aprendizagens ocorrem de forma mediada. Assim, é necessário que seja considerado todo um *contexto* onde o aluno está inserido. Com estes argumentos esses autores questionam as prioridades apresentadas pela maioria das pesquisas desenvolvidas nas décadas de 70 e 80 como, por exemplo, a ênfase dada aos recursos didáticos. Sobretudo, argumentam a favor da abordagem relacional *sujeito-escola*. Goulart (1992), por exemplo, busca compreender o significado da escola e das aprendizagens para alunos de uma escola pública de periferia de Belo Horizonte. Charlot (1996) discute as relações com o saber de estudantes da periferia francesa. Fontana (1996) procura analisar os modos de aprender e ensinar a partir dos processos de elaboração e apropriação de um conceito, no caso, a cultura. Edwards (2003) analisa o ponto de

interseção entre o mundo dado (o que o aluno encontra na escola) e a particular elaboração desse mundo dado pelo aluno, ou seja, o processo de participação do sujeito frente ao mundo dado. Além da abordagem relacional sujeito-escola, outra similaridade entre essas pesquisas é o fato de que foram realizadas a partir do ponto de vista do aluno. Para Edwards, isso permite incluir o subjetivo, fugir da tipificação de aluno e *reconhecê-lo sob outros aspectos, que também o constituem como sujeitos* (EDWARDS, 2003, p. 33).

Nesse sentido, conhecer o aluno, quem ele é, o que ele pode ser, só é possível a partir dele mesmo. Por isso, o tema deste estudo é tratado a partir do aluno, com o aluno, a partir de sua vida e do seu ponto de vista. Além disso, considerando que a formação do indivíduo e o desenvolvimento acontecem na vida cotidiana, na produção e satisfação cotidianas das necessidades apontadas por Marx, é possível tomar o *cotidiano* como locus principal de observação desse sujeito na escola. Acredito que a natureza *universal, diversa e subjetiva* da vida cotidiana e sua *insuprimibilidade e ineliminabilidade* (HELLER, 1972, 1977) permitem tomá-la como referencial teórico fundamental para compreender tanto o indivíduo e sua formação como a escola e sua função.

Assim, preocupada com o aspecto relacional sujeito-escola e com a participação da escola no processo de autoprodução do indivíduo, pretendo compreender e analisar a manifestação da vida cotidiana do aluno na escola e a implicação desta vida cotidiana no trabalho do professor. Para tanto procuro responder a três questões: qual é a vida cotidiana dos alunos? O que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola? Como o professor pode contribuir, conhecendo o cotidiano dos alunos, para a formação humana e o desenvolvimento desses alunos?

1.3 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO

Falei anteriormente sobre meu interesse pela abordagem relacional sujeito-escola. Falei também que, no meu ponto de vista, a formação do indivíduo e o desenvolvimento acontecem na vida cotidiana. Depois, aponte para a importância e o desafio de se pesquisar na escola. A importância se refere ao fato de ajudar a compreender o papel da escola no processo de formação humana. O desafio se refere ao fato de apresentar a justa correlação entre formação humana, desenvolvimento e educação escolar. Assim, a escolha da instituição configurou-se de grande valor para a pesquisa.

Rockwell e Ezpeleta (1989) identificam a escola como um lugar duas vezes especial – lugar de interesses e lugar de conteúdos. Portanto, a escola é, para elas, um universo heterogêneo. E justamente por sua heterogeneidade elas defendem a necessidade de um novo olhar sobre a escola. Esse novo olhar depende de duas condições: considerar a escola como *lugar de transformação*, agindo positivamente no desenvolvimento dos indivíduos, mas também como *lugar que se transforma*, a partir da vida que existe dentro delas, de cada uma delas. Nesse sentido, cada escola tem uma vida particular que inclui a *realidade documentada* e a *realidade não documentada*. Rockwell e Ezpeleta usam esses termos para se referir à realidade da escola percebida por meio da presença do estatal, realidade documentada, e por meio das presenças civis, realidade não documentada. Posso concluir então que a vida particular da escola inclui os documentos e os indivíduos e que o novo olhar sobre ela implica considerar essas duas realidades.

Desde o início, quando optei por realizar a pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino, tinha claro que isto não significava realizá-la em qualquer escola. Precisava, ao eleger como foco principal o aluno e sua vida cotidiana, encontrar uma escola onde os indivíduos pudessem se colocar mais livremente, isto é, onde a presença civil fosse estimulada. Interessava-me também uma escola onde algumas das questões aqui colocadas pudessem ser percebidas nas intenções ou nos desafios que esta se propusesse a enfrentar.

O entendimento da leitura e da escrita como uma objetivação genérica no processo de auto-instrução humana encaminhou o interesse, também, para uma escola que trabalhasse com as séries iniciais, no caso da rede municipal, o 1º ciclo de formação¹⁰. Finalmente, pela necessidade de acompanhamento sistemático de uma turma em todos os seus momentos e em todos os espaços utilizados pela mesma deseja uma escola que fosse aberta às pesquisas de modo geral. Resumindo, procurava uma escola da rede pública municipal que atendesse ao 1º ciclo que, por suas intenções e desafios enfrentados, se mostrasse preocupada com as questões referentes à formação humana e ao cotidiano dos alunos e que fosse aberta à realização de pesquisas enquanto instituição¹¹. Diante disso iniciei a busca.

¹⁰ A Escola Plural, proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte, implantada em 1995, está baseada em estudos das ciências humanas. Esses estudos defendem que há, dentro da Educação Básica (responsabilidade do município), ciclos menores e mais homogêneos de formação e socialização. Partindo desse pressuposto a Proposta Escola Plural substitui a organização escolar seguindo a lógica de séries, pela organização por idade de formação: 1º ciclo corresponderia a 6, 7 e 8/9 anos; 2º ciclo a 9, 10 e 11/12 anos e 3º ciclo às idades de 12, 13 e 14/15 anos. Maiores esclarecimentos sobre a proposta são encontrados em publicações da Prefeitura Municipal, como Caderno 0 – Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte – Outubro/94.

¹¹ Faço essa distinção por considerar que, em algumas pesquisas, a escola como instituição não se envolve com a produção teórica realizada. É comum, nesses casos, que somente as pessoas diretamente relacionadas com a pesquisa se envolvam com ela.

Na rede municipal existem estratégias de divulgação das experiências, projetos e organizações escolares. Em ações que objetivam a formação dos professores, como rede de trocas, rede pela paz, encontros de coordenadores e encontros regionalizados, ou mesmo nas publicações, internas e externas de algumas escolas, é possível ter acesso à várias informações sobre as escolas. Através das informações é possível perceber, dentre outras coisas, a preocupação com o processo educativo, o enfrentamento de desafios e a elaboração de propostas alternativas.

Nesse processo de busca me lembrei de que, no ano de 2003, um ano antes de iniciar o mestrado, havia participado de algumas dessas estratégias. Nas minhas recordações, uma escola em particular, situada na Regional Barreiro, tornou-se significativa. Auxiliada pelas necessidades da pesquisa, pelas lembranças dos encontros da rede de trocas e pelo material que tinha guardado desses encontros, consegui iniciar minha lista. Comecei pela escola da Regional Barreiro. Li o material que foi usado para discussão com a comunidade escolar, quando a escola estava às voltas com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse material percebi alguma similaridade entre essa escola e a escola que buscava encontrar. Entusiasmada, coloquei a escola da Regional Barreiro como a primeira, na minha lista de instituições. Continuei a procura lendo outras publicações de outras escolas e usando outras fontes.

Baseada nas leituras e nas conversas e informações de outros profissionais, acresci à lista os nomes de mais seis instituições. É interessante registrar que, nas conversas, a escola da Regional Barreiro era sempre citada. Assim, ela acabou se configurando como uma primeira opção.

Na época de iniciar o contato com as escolas, comecei por ela. Após alguns telefonemas fui até lá. Era o mês de dezembro de 2004 e totalizei três encontros com a

coordenação e os professores para falar sobre o projeto de pesquisa¹² e o desejo de realizá-la naquela instituição. Nesse mesmo mês me encontrei com os professores no horário da reunião pedagógica¹³ e a proposta de pesquisa foi aceita pelo grupo de professoras presentes¹⁴.

Ainda nesse mesmo mês participei de um seminário que objetivava a construção da proposta Curricular da Escola. Esse seminário era a continuidade de um outro, realizado em abril deste mesmo ano, e contou com a participação de dois professores externos, doutores em currículo: Antônio Flávio Moreira e Lúcia Helena Alvares Leite. Nessa oportunidade voltei minha atenção para a presença civil e registrei falas esclarecedoras sobre a escola:

Cada ano acho que temos feito cada vez melhor. Quantas vezes *nos preocupamos em ouvir o outro, deixar o outro falar, estimular o falar*. Acho que não conseguimos, nesse final, escrever mais nada. No ano que vem acho que é o nosso ano. Não dá pra escrever mais nada, a não ser nossa história. Temos de vivenciar. (Professora da escola, 12/12/04)

¹² Naquela época o tema apresentado foi: as relações de ensino-aprendizagem e a participação dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), considerando-se as condições históricas, culturais e institucionais que envolvem estes sujeitos. Após reflexão percebi que a abordagem relacional indicava mais uma perspectiva, uma postura do que um tema. O antigo tema cedeu lugar ao tema atual: a formação do indivíduo e o processo de desenvolvimento.

¹³ A Reunião Pedagógica foi criada na época da implantação da Escola Plural para garantir discussões que sustentassem a nova proposta educativa da rede municipal de ensino. Essa reunião correspondia a um encontro de duas horas semanais em um dia da semana, com a participação de todos os profissionais da escola. Com isso, os alunos eram dispensados. Apesar da questão controversa da carga horária do aluno, a reunião pedagógica foi garantida pela Secretaria Municipal de Educação até o ano de 2004. Porém, em 2005, a Secretaria retirou esse horário de reunião, alegando prejuízo à carga horária do aluno e orientando a todas as escolas municipais que, mesmo nos dias destinados à reunião, os alunos tivessem carga horária integral, ou seja, não fossem dispensados. Essa questão tem causado, desde a sua implantação, muitos desentendimentos nas escolas, entre as escolas (pois algumas ainda mantêm o horário com dispensa de alunos) e entre a Prefeitura e o Sindicato dos professores (SIND-UTE). Dificuldades à parte, o fato é que sua perda, segundo a maioria das escolas, tem causado dificuldades ainda maiores na sustentabilidade da proposta da Escola Plural.

¹⁴ No turno da tarde, turno em que o projeto foi apresentado (2004) e em que a observação foi realizada (2005) o corpo docente da escola era composto somente por professoras.

O movimento popular está no nosso trabalho. *Quem já construiu deve viver a tensão de ouvir quem ainda não construiu.* Essa é a dificuldade da educação. (Professora da escola, 12/12/04)

Não falo não para a Escola por dois motivos: *relação afetiva e compromisso social.* A campanha eleitoral nos mostrou que estamos perdendo espaço [escola para outros meios sociais] e que reprovação não é sinônimo de qualidade de educação. Essa experiência que temos é nosso compromisso, nossa contribuição para a escola que acreditamos e sonhamos. 2005 é ano de muita riqueza, muito investimento. Registrem com bolsistas de universidade, registrem no momento do fato. Eu me sinto um sujeito daqui; parabéns, *vocês estão construindo uma escola nova.* (Lúcia Helena, 12/12/04)

Tenho dito que o trabalho com currículo não pode se esquecer da instituição que é a escola. Escola, aluno, professor são questões centrais do currículo. Isso está na fala de vocês, reforça essa idéia. Me preocupa a desqualificação da escola pública, precisamos guardá-la no coração. Não falo mais pois, também, vou me emocionar. (Antônio Flávio, 12/12/04)

Ouvir falas como essas serviu para constatar que eu tinha escolhido bem a escola onde a pesquisa seria realizada.

1.4 A METODOLOGIA

A perspectiva de que a escola deve considerar a vida cotidiana de seus alunos para construir uma relação pedagógica positiva, que estimule o desenvolvimento dos alunos, não é nova nos estudos da ciência da educação. O construtivismo, por exemplo, ao propor a aprendizagem de conteúdos significativos para os alunos, permitiu uma aproximação entre experiência e aprendizagem. Contudo, por não

compreender a natureza social da aprendizagem promoveu uma inversão quanto ao conteúdo escolar. A escola passou a se preocupar com conteúdos práticos em detrimento dos conteúdos de relevância social e cultural. Nesse sentido, considerar a vida cotidiana e a educação escolar como uma *relação necessária* à formação humana e ao desenvolvimento não traz uma questão nova, mas uma nova abordagem para uma antiga questão. É uma nova abordagem: porque discuto que a educação escolar contribui de modo decisivo para flexibilizar as relações estabelecidas na vida cotidiana. Porque discuto que isso permite, ao indivíduo, construir relações não-cotidianas. Por fim, porque defendo que essas relações não-cotidianas são fundamentais ao processo de formação humana e de desenvolvimento. Isso significa entender que a vida cotidiana e a educação escolar são formas distintas de atividade humana, porém, encontram-se implicadas.

A título de exemplo, posso mencionar o caso de Roberto, um dos alunos entrevistados. Esse aluno, desde cedo, nutriu o desejo de aprender, de ir para a escola para ler. Após dois anos na escola, ele assim se posiciona sobre ela: *Eu criei muito com a escola, aprendi a ler, desenvolvi a letra, não fico mais mal humorado. E sobre a importância de aprender, ele relata: Isso ajuda nós a aumentar nossa capacidade de escrever e ler.* (Trechos de entrevista realizada em 29/08/05). As palavras despretensiosas de Roberto encontram respaldo em um grande teórico que é reinterpretado¹⁵ pela ciência da educação. Refiro-me a Vygotsky¹⁶:

¹⁵ Para Duarte (*Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004) nos últimos anos os trabalhos de Vygotsky passam por uma releitura, tanto no Brasil como no exterior. Segundo ele, isso caracteriza um movimento de reação à interpretação errônea de algumas de suas idéias. A referida obra pode ser considerada exemplo desse movimento.

Em essência, *o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular os científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento*, uma vez que os conceitos espontâneos possibilitam o surgimento dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento. (1982, p. 218. Grifos do autor)¹⁷

Vygotsky faz essa afirmação em um contexto de crítica a Piaget. Ele questiona Piaget quando este se refere ao problema de *tomada de consciência* e considera que é possível estudar fenômenos psíquicos como objetos. No entendimento de Vygotsky, fenômenos psíquicos devem ser estudados como processos, como processos em mudança. Daí, a importância da instrução.

Assim, a abordagem vygotskyana, na qual me baseio, que defende que o desenvolvimento e a formação humana são processos, conduz a que o objeto de investigação seja, obrigatoriamente, abordado como um processo em andamento.

Desse modo, é possível considerar que esta pesquisa aponta para a análise de fenômenos sociais de diferente ordem – vida cotidiana e escola – e para o uso de uma metodologia mais direcionada para os aspectos qualitativos desses fenômenos. Primeiro, porque trabalha na perspectiva de *correlação* entre eles, negando a existência de etapas evolutivas. Segundo, porque busca uma visão holística do homem, defendendo o abandono de juízos de valor e de comparações que induzem a isso. É o que foi realizado, por exemplo, na análise do processo de homogeneização dos alunos.

¹⁶ Existem nas bibliografias consultadas diferentes formas de grafias do nome de Vygotsky. Nessa pesquisa optamos por utilizar a grafia Vygotsky, que consideramos a mais freqüente. O uso de grafias diferentes desta respeitará as grafias apresentadas nas indicações bibliográficas como, por exemplo, Vigotski, grafia utilizada por Newton Duarte.

¹⁷ As citações em espanhol foram traduzidas, porém, decidimos colocar seu registro original para interpretação do leitor. Quanto às referências bibliográficas que utilizam o português de Portugal, não fizemos nenhuma tradução ou mudança na grafia das palavras: *En esencia, el problema de los conceptos no espontáneos, y en particular los científicos, es un problema de instrucción y desarrollo*, ya que los conceptos espontáneos posibilitan la aparición de los conceptos no espontáneos a través de la instrucción, que es la fuente de su desarrollo (1982, p. 218. Grifos do autor).

Os seis casos analisados permitem falar de diferentes processos e não de homogeneizações melhores ou piores realizadas pelos alunos. Terceiro, porque está estruturada em *análises* que consideram, prioritariamente, a compreensão e o entendimento no lugar da descrição (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, esta é uma pesquisa qualitativa e como toda pesquisa qualitativa pressupõe uma produção. Uma produção, dentre outras coisas, implica a criação de algo novo, correspondendo a uma atividade humano-genérica, como aponta Heller: *os problemas da produção superam a disciplina científica, seu pragmatismo cotidiano resulta eliminado* (1977, p. 233).¹⁸

Essa perspectiva de produção é fortemente presente em um modelo de pesquisa qualitativa conhecido como etnografia. A etnografia, tradição metodológica que se desenvolve principalmente na década de 70 e que está ligada à antropologia, surge como uma opção radical aos paradigmas então dominantes *provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa* (ROCKWELL, 1989, p. 31). Ela é reconhecida por defender tanto uma forma de procedimento no campo, por exemplo, o registro detalhado dos fatos, como um produto final que não seja apenas descritivo.

Outra característica da etnografia é sua crítica tanto ao uso do empirismo (negação da teoria) como também do racionalismo (supervalorização da teoria). Talvez, por isso, Edwards entenda que fazer etnografia implica *mover-se*, para ela: *a única possibilidade de evitar ambos os pólos é a reflexão e a reconceituação permanente* (2003, p. 26). Resumindo, esta é uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico que,

¹⁸ (...) los problemas de la producción ascienden a disciplina científica, su pragmatismo cotidiano resulta eliminado (1977, p. 233).

pautada em teorias e manifestações concretas exaustivamente observadas, registradas e analisadas, pode ser compreendida como uma pesquisa etnográfica.

Sobre a importância da teoria, fundamental nesse tipo de pesquisa, tanto Heller como Edwards concordam que o mover e o produzir não são possíveis sem o seu uso. Isso fica ainda mais claro nas palavras de Rockwell:

Sempre foi claro que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas; que a descrição etnográfica não é um reflexo da cultura estudada, mas um objeto construído e que o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para a tarefa de observação e interpretação das realidades desconhecidas. (1989, p. 34)

Portanto, no caminho desta pesquisa, fiz usos de teorias e realizei discussões teóricas fundamentais. A primeira delas diz respeito ao conceito de vida cotidiana a ser adotado. Tal conceito é discutido na primeira questão colocada para esta pesquisa: qual é a vida cotidiana dos alunos? A necessidade de considerar a vida cotidiana independente da condição social fez com que fosse adotado um conceito universal de vida cotidiana, isto é, uma vivência humana comum em todas as sociedades e para todos os homens. Nessa parte da pesquisa tomei como referência todos os alunos da turma pesquisada.

À medida que construía o aporte teórico sobre essa questão, surgiram questões referentes as diferenças na condução da vida cotidiana pelos indivíduos e, com ela, a diferença dos indivíduos. Optei por tratar essas duas questões separadamente, cada uma num capítulo e com uma finalidade. Apesar da observação de fatos que apontam para a manifestação da diferença e o seu processo de produção, o recorte teórico

apontado anteriormente, levou-me a optar por uma forma de análise que caracterizasse uma pesquisa sobre a vida cotidiana e a educação escolar e não uma pesquisa sobre a diferença. Nesse sentido, me ocupei em deixar de fora análises que levassem diretamente a esse tipo de abordagem. Entretanto, é necessário considerar a importância e a necessidade de pesquisas que tratem desse assunto.

Outra questão fundamental da qual me ocupei foi onde buscar os fundamentos para relacionar vida cotidiana e escola, de maneira a orientar o trabalho escolar.

Encontrei, na filósofa húngara Ágnes Heller, os fundamentos necessários à condução das discussões sobre formação humana e vida cotidiana, bases desta pesquisa. A teoria da vida cotidiana, é necessário que seja dito, é a teoria central. Aqui, ela serve como lente, não para explicar a realidade mas, como uma possibilidade válida de leitura do que vemos e vivemos. Quanto à questão da diferença dos e nos indivíduos, encontrei em Patto (1990), Bhabha (1998) e Pierucci (1999) as outras referências que buscava.

Heller (1972), ao apresentar seu conceito de vida cotidiana, critica o uso do termo como sinônimo de dia a dia. Segundo ela, essa diferenciação é fundamental para permitir a compreensão do termo enquanto categoria funcional e estrutural. Ao iniciar os trabalhos na escola percebi uma aproximação do uso do termo num sentido mais próximo do atribuído ao dia-a-dia e ao particular, do que do sentido complexo que ele engendra. Essa questão alertou para a necessidade de considerar algo que inicialmente não estava colocado para a pesquisa: Com qual sentido o termo é usado pela escola e pelas professoras da turma pesquisada? Que relação mantém com o trabalho escolar? Esse repensar foi importante porque demonstrou o quanto eu, como

pesquisadora, estava em processo de aprendizagem, de transformação. Assim, durante toda a pesquisa, foi necessário re-significar o campo para poder melhor compreendê-lo.

Voltando novamente à teoria de Heller, compreendi que, ao apontar a existência da diferença na condução da vida cotidiana, ela permite analisar essa diferença a partir das escolhas de valores ou desvalores feitas pelos indivíduos. Nesse sentido, Heller se tornou referência, também, para a condução da segunda questão da pesquisa: o que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola? Para essa leitura, não considerei todos os alunos da sala, escolhi seis casos para analisar.

Toda a teoria de Heller nos encaminha para concluir que a vida cotidiana é uma forma de continuidade humana e que a formação e o *desenvolvimento não são processos naturais e individuais*. Com isso Heller defende não só a necessidade de *pensar* sobre os processos humanos mas *atuar* sobre eles, permitindo, assim, relacionar vida cotidiana e escola. Entendo com isso que, embora não trate diretamente da escola, ela aponta um caminho para abordagem da terceira questão: Como o professor pode contribuir, conhecendo o cotidiano dos alunos, para a formação humana e o desenvolvimento desses alunos? Nessa parte da pesquisa voltei a considerar as ações e comportamentos de todos os alunos da turma e fiz uso, principalmente, da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky e seus seguidores, e da Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo, proposta por Newton Duarte. A teoria Histórico-Cultural, dentre outros motivos, porque ela defende o conhecimento como uma construção humana e se preocupa em *focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações* (FREITAS, 2002, p.28). A teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo porque ela busca *articular a reflexão teórica, no interior de uma corrente educacional, com o enfrentamento de um problema educacional específico* (DUARTE,

1999, p.13). O problema a que o autor se refere é fazer a mediação entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana. Para discutir por que e como o professor pode mediar e criar carecimentos, utilizei, principalmente, as categorias trabalho *labour* e trabalho *work* (Duarte, 1999).

Sei que o uso de uma teoria que objetiva auxiliar o professor no seu fazer diário incorre em risco. Ela pode ser compreendida como uma receita a ser seguida pelo professor, *um modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar* (ROSSLER, 2000, p. 15). Este risco fica ainda mais claro quando Magali, uma das professoras da turma, diz na sua entrevista:

Porque, eu falo assim: Ah, eu tô tranqüila, sou uma pessoa tranqüila. Mas eu me controlo. Eu cobro, mas não cobro do outro, eu *cobro de mim*. Eu tenho que ser rigorosa, como eu sou rigorosa com cobrança (...) Eu falo que isso vem, muito também, do *particular* [fala a palavra baixinho e sussurrado]. Então você tem que cobrar mesmo, *ter um planejamento*. Eu num chego na Segunda-feira pra pensar numa atividade. Essa minha atividade ela é pensada na sexta, no horário de módulo, pra segunda-feira tá com tudo rodado e pronto. É raro, a não ser que aconteça algum problema com... outras questões dentro da escola, que eu não dou conta de tirar o xerox, de montar uma atividade. Mas fora isso tem que tá tudo, eu tenho que conseguir ter esse *controle* da semana.(...)

Aí no final eu falei: Gente, eu não sei o que ela está anotando! (...) Eu tenho vontade de falar: Que coisa, ela só anota! Aí a Alda falou: Magali, mas é assim mesmo, é porque ela não quer misturar. Eu falei: tá Alda, é que eu não tô olhando enquanto uma pesquisadora, *eu tô olhando enquanto uma professora*. Ela falou assim: você está olhando só do seu lado. Aí eu passei para o outro lado e falei assim bom, é isso mesmo. (...) Mas eu falei assim: Gente eu nunca me vi numa situação dessa, *avaliada de ponta cabeça*. Aí eu falei assim, isso me incomoda. Eu cobro muita perfeição, eu não gosto de errar. É um grande erro (...) eu falo que é um erro meu. Eu não gosto de errar. Então eu tenho que acertar todas as vezes.(...)

Eu falo assim: Eu quero ler... Eu ainda falei assim pras meninas aqui: Gente, eu não li a minha monografia tão bem, mas, ah, eu quero, tudo que a Maria Eugênia escrever. Eu quero ler com detalhes. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

Ao demonstrar seu desconforto em ser observada, em ver registrados possíveis erros que por ventura pudesse cometer; ao demonstrar uma necessidade pessoal em saber o que era anotado, o que iria acontecer; ao se referir ao rigor com a rotina, justificada pela necessidade de controle; ao narrar preocupação com a elaboração de atividades e, finalmente, ao demonstrar o desejo de ler, com detalhes, os resultados da pesquisa, Magali demonstra compromisso com seu trabalho e demanda por orientação. Ela busca ajuda, instrução, orientação. Diante de seus depoimentos foi possível considerar que ela espera algo desta pesquisa. Dentre outras coisas, espera formas para pensar, sentir e agir. Entretanto, como esse não é o objetivo desta pesquisa, acredito que posso correr o risco de propor. Minha proposta é de instrumentalizar, mas para o uso da razão, da crítica, da reflexão, da análise. Isso significa que o que é proposto pode e merece ser analisado. Para mim, desconsiderar essa forma de instrumentalização corresponde a negar *o propor e o atuar*, defendidos por Heller (1982). Ou por Rössler: *não podemos nos ausentar de eleger as formas desejáveis de qualquer processo cognitivo, no âmbito das relações que são estabelecidas com determinados ideários da educação* (2000, p. 20). Os depoimentos da professora Magali, além de úteis para a reflexão sobre o uso da instrumentalização, serviram para aumentar minha responsabilidade quanto às possíveis contribuições da pesquisa para a escola e os professores.

Após definir questões como essas e as formas de análise foi possível definir o uso de alguns procedimentos:

- a observação: a imersão total no campo de pesquisa, onde inicialmente tudo e todos os alunos se tornaram fonte de informação, exigiu uma observação rigorosa. Nessa observação procurei estar atenta às muitas vozes presentes nos diferentes espaços: a

sala de aula, a rotina, o fazer dos alunos, a biblioteca, a sala de computação, tudo foi fonte de observação. A observação durou de março a junho de 2005 e foi realizada em três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras). Aconteceu em uma turma da escola, com crianças de final de 1º ciclo, a maioria com 8/9 anos. Foram observadas, além das crianças, duas professoras responsáveis pela turma, Magali, professora referência, e Sara, professora de apoio¹⁹.

- a entrevista: serviu como procedimento complementar aos dados coletados na observação. Através delas busquei informações voltadas para as questões da pesquisa bem como informações referentes à instituição escolar. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas²⁰ com seis alunos²¹ (quatro meninos e duas meninas), com as duas professoras da turma e com a direção e a vice-direção da escola. Os seis alunos foram escolhidos a partir das informações colhidas durante a observação. Utilizei os meses de agosto e setembro de 2005 para realizar as entrevistas. Foram, em sua maioria, entrevistas individuais, excetuando a entrevista com a direção escolar – diretora e a vice-diretora – realizada conjuntamente. Somente a entrevista com a professora Magali, por problemas técnicos, foi realizada em dois dias. Tanto o nome da escola como a identidade das pessoas estão protegidos pelo uso de codinomes.

- o material colhido no campo: colhi, no período de observação, uma vasta quantidade de material. Trata-se de cópias xerocadas de atividades dadas aos alunos; material de caráter administrativo como, por exemplo, convocações de reuniões, convites para

¹⁹ Na rede municipal a organização da maioria das escolas é realizada com um ou mais professores passando pelas turmas. Os profissionais que ficam mais tempo na turma são considerados professores referência e os que o auxiliam no seu trabalho, professores de apoio.

²⁰ A entrevista semi-estruturada caracteriza-se, dentre outras coisas, por conter questionamentos básicos que estão apoiados em teorias que interessam à pesquisa. Nela o pesquisador faz uso de um roteiro.

eventos na escola; produções pedagógicas da escola como, por exemplo, texto sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse material foi fundamental para a análise dos dados, para orientar a observação e a construção do roteiro de entrevista.

Finalizando, é pertinente registrar como a dissertação está estruturada em seus sete capítulos.

No primeiro capítulo, abordo os caminhos da pesquisa. Nesse capítulo procuro explicitar o processo de elaboração. Parto da experiência e reconhecimento do tema até chegar à metodologia. Para abordar o processo dou ênfase às escolhas e aos motivos que me levaram a realizá-las.

No segundo capítulo, abordo a instituição pesquisada, que recebeu o nome de *Escola Menina dos Olhos*. A análise tem como fio condutor a *presença civil* na escola. Dentre as muitas possibilidades de abordagem da realidade centro meu olhar nas transformações e nos *tesouros* (coletivos e individuais) construídos nessa instituição.

No terceiro capítulo, faço uma abordagem da diferença. Realizo uma leitura da história da educação brasileira usando como referência a diferença, ou a produção da diferença como defendem Bhabha (1998) e Pierucci (1999). Nesse capítulo, insiro este processo no processo educativo, ou seja, analiso como a produção da diferença vai transparecendo na educação escolar. Nele também está presente a perspectiva de que a diferença, como um processo social, se transforma e, com isso, transforma também os sujeitos. Acredito que as categorias de continuidade e descontinuidade de Rockwell (1990) foram fundamentais nesse capítulo e que ele ajuda a compreender o conceito de sujeito e objeto dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

²¹ A entrevista com os alunos foi realizada mediante a assinatura dos pais no termo de consentimento.

O capítulo quatro aborda o conceito de formação humana. Nele trabalho várias categorias que dão suporte ao conceito de formação humana, dentre elas, a categoria de gênero humano. Essa categoria é fundamental para orientar a compreensão de formação humana como um processo historicamente construído.

Os capítulos cinco, seis e sete, diretamente relacionados às questões propostas pela pesquisa, caracterizam uma leitura possível a partir da teoria da vida cotidiana para cada uma das questões, respectivamente: qual é a vida cotidiana dos alunos? O que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola? Como o professor pode contribuir, conhecendo o cotidiano dos alunos, para a formação humana e o desenvolvimento desses alunos?

No quinto capítulo, abordo o conceito de vida cotidiana e discuto qual é a vida cotidiana da turma onde a pesquisa foi realizada. No sexto capítulo trato das diferenças de condução da vida cotidiana, apontando o que os alunos apresentam da vida cotidiana no espaço/tempo escolar em função dessas diferenças. Finalmente, no sétimo capítulo, analiso as *formas desejáveis* do processo educativo escolar e a necessidade do professor conhecer e se orientar por essas formas diante da vida cotidiana captada.

Concluo a pesquisa com as considerações finais.

2 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Contradigo-me, sim, contradigo-me. Sou muitos. Contenho multidões.

Walt Wittman

Assim que a escola decidiu assumir comigo a realização da pesquisa, avancei no processo de conhecimento da instituição. Analisei as informações coletadas sobre a instituição, completando-as com informações de outros professores, e passei a analisá-las tomando como referência *a realidade documentada e a realidade não documentada*, como propõem Rockwell e Ezpeleta (1989). Essas realidades contribuíram para fazer uma maior aproximação da escola e para redigir a sua história.

A *Escola Menina dos Olhos* tem um vasto material escrito por seus profissionais. Nesse material encontrei referências a sua história, seus processos e algumas de suas ações pedagógicas. São cartilhas, registros de reuniões, publicações e textos que, inicialmente, ajudaram a me localizar dentro da escola e, na reta final, constituíram material de consulta para compreender um pouco mais a sua história. Utilizo também parte das entrevistas realizadas durante o processo de pesquisa e faço uso das vozes das professoras, dos alunos e da direção da escola, nas suas experiências individuais e coletivas. Essas experiências, que fique claro, são experiências diariamente construídas, como relata Tiana, vice-diretora:

Eu acho que uma característica desse grupo é esse *movimento*. Desde o início é... a gente... São 5 anos, mas que parece que são 10, 20, de tanta mudança, de tanto movimento, né, que a gente foi, foi tecendo, né, ao longo desse tempo. E, e sempre mudando de lugar, por causa de muitas inquietações. (Trecho da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

Segundo Bosi (2001), a presença civil coletiva, *não documentada*, apoiada na história sobre o vivido, não pode ser entendida apenas como o tomar as idéias alheias. Ela é coletiva porque nela existe um lastro comunitário que faz com que a memória, o que temos de mais pessoal, possa ser vista como algo construído nas relações, do ponto de vista sociocultural. Segundo essa explicação, Tiana não se refere ao grupo como *grupo em movimento* apenas porque ouviu isso de outros professores, mas porque acredita que é isso que eles pensam e demonstram com suas ações.

Mas existem também os fatos que não têm ressonância coletiva, que não recebem o lastro comunitário. Para Bosi, são aqueles fatos que, embora testemunhados por outros, repercutem somente em nós, se inscrevem apenas na nossa subjetividade. Nessa hora dizemos: *Só eu senti, só eu compreendi*. Assim, para Bosi, quando os professores e alunos falam da escola, eles se referem não só a um tesouro coletivo, mas também a um tesouro comum. Eles partem do primeiro para construir o segundo. O tesouro comum é formado a partir das impressões do grupo, das marcas que essas impressões lhes escrevem; a partir de um lugar, o seu lugar; de um ponto de vista, o seu ponto de vista; de uma forma de estar e se relacionar com o mundo, a sua forma de estar e se relacionar com o mundo. Posso ilustrar esta questão com a fala da professora Magali:

Agora, assim, eu não consigo entender. E é algo assim, que eu fico, é uma interrogação. Porque é considerado, são crianças consideradas difíceis na escola, é a pior turma. E *eu não consigo ver como a pior turma*. (...) Então *isso* hoje é o meu ponto de interrogação. Porque, eu me sinto *chateada, preocupada* com isso. Eu digo assim, gente não tem como, então, e as pessoas olham pra mim, eu falo até enquanto profissional. E dizem: *você é tão calma, tão... é tão tranqüila*. E *isso me incomoda*. Então, o que que passa, né, pra quem sabe ler um pingô é letra. A sua turma é assim porque você não controla, você não faz um, um, combinado, não é rígida, se você fosse *rígida*. Eu entendo, ninguém

nunca me falou isso, se você fosse rígida eles seriam melhor. Eu não vejo por aí. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

Esse trecho deixa claro que existem fatos na escola que não têm ressonância coletiva. As preocupações da professora Magali, seu tesouro comum, se referem a uma diferença de ponto de vista com outros professores da escola. Essa diferença não só a deixa chateada e preocupada como tem reflexos no seu lado profissional. Ela passa a entender o que não é dito e a refletir sobre sua relação com os alunos e a sua conduta na sala de aula. Ela considera que não é sua forma calma ou tranqüila que justifica o comportamento da turma, mas algo diferente, que precisa ser discutido. É esse o seu ponto de interrogação.

Como vemos, na escola estão presentes tanto os *tesouros coletivos* como os *tesouros comuns*. Dentre as muitas possibilidades de leitura da escola, priorizei analisá-la tomando como referência os tesouros construídos e os movimentos realizados. Foi em função desse movimento que a escola recebeu o nome de *Escola Menina dos Olhos*.

Sobre os movimentos

Em 1991, a comunidade do bairro inicia uma mobilização para a construção de uma escola. Havia na região do Barreiro a demanda por vagas para crianças de 6 anos, 1º ciclo de formação. Por duas vezes a comunidade participou do Orçamento Participativo (OP) e, na segunda tentativa, conseguiu aprovar o projeto. A escola começa a funcionar no ano de 2000, ainda sem sede própria. Em dois turnos atende os

alunos de 1º ciclo. Em abril de 2001 o prédio novo começa a ser construído, ficando pronto em junho de 2002. A escola passa a funcionar no novo endereço a partir de agosto do mesmo ano. Com isso, tem início o processo de ampliação das vagas a partir da necessidade de novas etapas e ciclos²². Em 2003, com a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola passa a funcionar também no horário noturno.

O prédio construído é um prédio moderno, bem cuidado, oferece boas possibilidades de uso para os alunos e chama a atenção de quem chega à escola:

Ah, primeiro foi o prédio que é muito diferente, né!? Eu vim aqui uns dois dias antes pra tá conhecendo a escola, já foi totalmente diferente, né, duma escola convencional. (Trecho da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Eugênia: Tá bom! Ainda falando da escola, eu quero que você me diga o que que tem nesta escola que você estuda, que você gosta, que você acha legal.

Edmundo: Brincar de bola. (longa pausa). Pular corda, brincar de volei, basquete. (Trecho da entrevista com o aluno Edmundo, 31/08/05)

Conheci o prédio em dezembro de 2004, ainda sob a direção de Lucimar e Mara.

Na oportunidade registrei:

Depois da conversa com a diretora e a vice-diretora, que este ano deixam a direção da escola, pude conhecer todo o prédio. Lucimar [a diretora] chamou Ana para me mostrar um pouco da escola. Ana é professora que não tem turma e trabalha na escola há um ano. Ela começou a me mostrar a escola, a partir do local onde estávamos, um local mais administrativo. Mostrou a sala da direção e da vice-direção, a secretaria, a sala de professores, os banheiros, a mecanografia, a sala de reunião e a copa. Mais tarde fomos conhecer a biblioteca, a sala de vídeo e o laboratório de informática, que ainda está sendo montado (conforme projeto da prefeitura para todas as escolas da rede municipal). Quando chegamos à biblioteca, Ana comentou com a

²² Esse processo termina em 2006, quando a escola completa seu atendimento a todas as etapas e ciclos da Educação Básica.

bibliotecária que estava calmo lá. A bibliotecária disse que tinha pouco movimento naquele dia. Na sala de vídeo Ana explicou que ela é muito usada. Disse, inclusive, que havia sido usada, num dos finais de semana, no projeto Escola Aberta, com o filme Dança dos Bonecos, de Helvécio Raton. Na sala de multi-uso, deu informações sobre o projeto da EJA que contou com a presença da Ruth Rocha. Fomos até uma sala de aula, para que eu pudesse conhecer o espaço das salas de aula. Ana disse, inclusive, que costuma assumir turmas na falta de professores. Fomos para a cantina, onde os alunos já estavam merendando e, em seguida, fomos até o pátio. A escola conta com uma quadra coberta, áreas abertas, espaço para que os alunos possam correr. Ana esclareceu que, nesse horário, fica no pátio com os alunos. Todos os alunos das 12 salas têm recreio no mesmo horário, para que as professoras, todas juntas, façam o horário de café. Achei muito interessante os alunos ficarem todos juntos, sem escala de recreio, bem como os professores no horário de café. No pátio fomos interrompidas por algumas crianças que solicitavam bolas para Ana. Ela me levou de volta ao local de partida e a diretora me convidou para tomar um café. (Registro do dia 01/12/04)

Os registros deixam claro que as condições físicas da escola são muito boas, indicando que a mobilização dos moradores para a construção da escola valeu a pena.

Nesse ponto é possível falar de outra mobilização na história dessa escola. Em outra escola, da mesma regional, um grupo de professores também se mobilizava:

Um grupo grande dessa... de colegas dessa escola ia iniciar a nossa escola hoje... aquele grupo todo, né, 90% daquelas pessoas, colegas com quem trabalhava há mais de 10 anos iria formar esse grupo. Aí eu falei assim ah, eu quero ir também, aquela coisa, eu quero ir também porque a gente começar numa escola nova, só com meninos de 1º ciclo, quer dizer, começar a Escola Plural onde os meninos vão crescendo junto com a escola, eu pensei assim, ah, deve ser muito, né, bacana isso. E assim, ficar no departamento de educação pra mim também, era uma coisa que deveria, tava claro pra mim que era provisório. Num era uma coisa pra mim pra ... eu num tenho perfil pra ficar naquele espaço por muito tempo. Então, assim, eu ia voltar pra escola, e aí eu ia voltar praquela escola onde a maioria das pessoas tinha saído, aquele grupo já tinha sido, né, fortalecido, formado. Aí eu falei assim: Ah não eu quero ir pra essa escola nova. E aí eu terminei, só deixei terminar o ano lá na, né, com todos os compromissos que a gente tinha assumido, o trabalho e, e fui pra essa escola. Então o motivo, né, nesse, nesse segundo momento, né, vamos dizer assim, é porque, é... o grupo eu já trabalhei com aquele grupo, já conhecia aquele grupo e a gente ia começar com

uma escola novinha, né, com crianças novinhas. (Trecho da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

A primeira escola que eu trabalhei, meu primeiro emprego na vida, né, foi nessa escola anterior. Comecei cruzinha, sem saber nada. Tive um magistério péssimo, num aprendi nada, num sabia nada de nada e fui crescendo junto com o grupo, né, um grupo que aos poucos foi criando uma identidade, né, muitas pessoas que num tinha aquela mesma identidade pediam transferência, outras chegavam e a gente foi formando um grupo que pensava parecido, a gente tinha muitos projetos, fizemos muitas coisas interessantes e, nossa, positivas demais lá na outra escola. Depois a gente passou um período muito difícil porque teve uma eleição, não foi a chapa que a gente apoiava que ganhou. Continuamos lá 1 ano e alguns meses com essa chapa nova né, que não foi a chapa apoiada pela gente, tentamos continuar com o mesmo trabalho mas, tava muito complicado, tava muito sofrido. Então, quando a Lucimar convidou a gente pra essa nova escola que tava começando né, eu num pensei duas vezes, né, a oportunidade de, de trabalhar de novo com a Lucimar e continuar com esse grupo de trabalho que tava bastante fortalecido e, de certa maneira, a oportunidade de tá recomeçando, tá corrigindo algumas falhas, que a gente sentia que, que a gente teve né, ao longo daquele tempo. Por isso que, talvez a escola estivesse daquela maneira. Então seria uma oportunidade, assim, que raramente acontece né, da gente tá reiniciando com um grupo que a gente já conhece e aí fui sem pensar duas vezes. (Trecho da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

Portanto, a *Escola Menina dos Olhos* tem, na sua origem, duas histórias de mobilização, uma de moradores, no caso os pais, e outra de professores. A primeira pode ser reconhecida como uma luta comunitária e, a segunda, como uma luta pedagógica. Diria que essa segunda mobilização, assim como a primeira, também valeu a pena. A escola cresceu, conforme atesta depoimento da vice-diretora:

Oh, de manhã nós temos 1º, 2º e 3º ciclo. 3º ciclo não completo, duas turmas de 3º ciclo, do primeiro e segundo ano, né, então falta a, a terminalidade e só duas turmas também. E de manhã, é, é, três turmas de 1º ciclo, todas de 8 anos, finalzinho de primeiro ciclo. À tarde só primeiro ciclo (...) e uma de segundo. É. 6 anos, 7, 8 e uma de 8/9 anos. E, à noite é EJA. (Trechos da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

No seu caminhar, a escola parece confirmar a característica de movimento. Os eixos de trabalho sob os quais a escola se organizava até 2000 passaram por avaliações e redimensionamentos. Estes eixos²³: o corpo, as artes, a brincadeira, a escrita, a matemática e a leitura, mantêm-se como eixos, porém, em 2001 são contemplados na forma de projetos. Na época essa mudança foi justificada com o seguinte argumento:

Em 2001, começamos como se abríssemos mais uma janela para o nosso tempo. De posse de experiências anteriores, conseguimos avaliar o que deu certo ou não e redimensionar as nossas ações, concluindo que precisamos *melhorar* nos seguintes aspectos: formação da consciência ecológica, papel do professor, *trabalho com projetos* e trabalho com corpo. Definimos, coletivamente, alguns projetos que pudessem ser *desenvolvidos em todas as turmas* e que contemplassem, em parte, aqueles aspectos que tínhamos elegido como essenciais ao nosso trabalho. (Caderno ESCOLA MUNICIPAL * “um espaço em construção” - Rede de Trocas: 1º Relato de 2001, p. 23 e 24).

Foi assim que surgiram os projetos coletivos, presentes na escola até o ano de 2004: O Projeto Giroletras, Projeto Jornal, Projeto Identidade, Projeto Intervenção, Projeto Sexta Cultural, Projeto de Alfabetização (EJA). Essas mudanças fazem com que os anos de 2003 e 2004 se tornem anos de muito trabalho. Nesse período a escola investe na formação dos professores, dando ênfase à alfabetização, contratando a assessoria de Clenice Griffó (CEALE/UFMG); constrói e aprova o Projeto de Ação Pedagógica (PAP)²⁴; inicia a EJA; funda o Centro Cultural²⁵ e realiza seminários para

²³ Na definição da direção, é uma coisa mais abrangente, ele perpassa tudo, “eixo é tudo aquilo que move o nosso trabalho, que move o nosso trabalho como um todo não só na sala de aula como fora também.” (vice-diretora, Tiana)

²⁴ O PAP surgiu a partir de uma avaliação realizada pelo Sistema Municipal de Avaliação Escolar (SIMAVE) que diagnosticou que 30% dos alunos da rede municipal apresentavam desempenho insatisfatório. Diante do recebimento

discussão da Proposta Curricular. Os registros feitos pela escola deixam claro que nos encontros com Clénice Griffo os professores têm a oportunidade de enriquecer as discussões relativas à enturmação heterogênea. Nesses registros, Griffo defende que a enturmação heterogênea quebra formas de exclusão e propicia um rico trabalho com as diferenças, oportunizando, portanto, avanços e um processo mais inclusivo. Tal questão, turmas heterogêneas, é ainda amplamente discutida no ano de 2005, demonstrando ser esta uma questão complexa da qual a escola parece não se eximir de enfrentar, seja nas enturmações, seja nas formas do trabalho escolar. Em relação à enturmação, assim se referem a diretora e a vice-diretora, respectivamente:

Oh, a princípio, assim, a, pra, pro agrupamento, matrícula, então assim, o primeiro critério é a idade dos meninos e o segundo critério, ou paralelo a isso é a história escolar desses meninos, né. Então assim, a gente tem que respeitar a história escolar desse menino (...) então aí a gente faz aquele processo de colocar numa outra turma e, e descrever isso. É, agora, a gente tem feito muita discussão sobre essa coisa ... assim, eu acho que a maioria do nosso grupo, a maioria das pessoas elas pensam que, que as turmas são heterogêneas mesmo, e que elas têm que ser, né. Acho que a maioria. (...) a gente esbarra muito na dificuldade do dia a dia, de lidar com essa heterogeneidade. Então, assim, vez por outra né, nas reuniões dos agrupamentos a gente depara com a questão: olha, minha turma tá assim, assim, tem três meninos, quatro meninos, e a turma dela tá assim, quem sabe a gente num tá, sabe, tipo assim, os que têm dificuldade dessa turma com essa e, e, formar uma turma vai ser melhor. Vez por outra existe essa discussão (...) e não porque, eu fico pensando hoje, não porque as pessoas acreditam que aquilo ali vai formar uma turma homogênea mas pela, pela, pela própria vivência. (Trecho da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

(...) então tudo é muito conversando, né, vai de cada agrupamento, das necessidades de cada grupo, mas é uma coisa que a gente tá sempre

de verba extra, a Secretaria de Educação solicitou a todas as escolas da rede municipal de ensino de BH a elaboração de um projeto voltado para a melhoria das práticas educativas. Cada escola deveria fazer o projeto com a colaboração de toda a comunidade escolar. Uma vez aprovado a escola passa a receber a verba para sua implantação.

²⁵ O Centro de Cultura criado a partir da direção de serviços “A Escola como Espaço de Cultura e Democracia”. Esse centro pretende que seu trabalho se volte não só para a arte como para outras áreas como, por exemplo, saúde, educação, política e lazer. Dele participam todas as pessoas da comunidade, mesmo não sendo usuárias da escola.

voltando mesmo, né, a discutir. (Trecho da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

Em relação à organização do trabalho nos turnos e nos ciclos elas também se colocam:

E nas reuniões de início de... nas primeiras reuniões... é, é, escolares, aí a gente discute essa organização e aí gente pede já, que as pessoas tragam propostas. Então, por exemplo, no turno da manhã surgiram duas propostas de organização (...) num sei, alguém apresentou outra. Tiveram três propostas. Então, as pessoas trazem no papel e cada uma apresenta a sua proposta e a gente discute qual a melhor forma. Dentro dessa proposta, tá ali o papel do coordenador, quem vai ser o coordenador etc. De manhã, por exemplo, até agora, até esse ... julho, junho, é, nós não tínhamos coordenador pedagógico, uma opção do grupo da manhã. É, pra ter, pra sobrar essa pessoa pra fazer um trabalho de intervenção. E, e tínhamos coordenadores de turno, porque naquele momento o grupo achou que era o ... era o que a gente dava conta, o mais viável. (Trecho da entrevista com a diretora Tiana, 08/09/05)

É, sempre é conversado no início do ano, né, junto com todo mundo, como que vai ser melhor a organização, tendo em vista aquela turma que a gente tem, como que vai ser a coordenação. Aí, várias propostas surgem. Se fosse tudo trio ia ser uma equipe mas num ia ter um tempo grande fora de sala. Se fosse tudo quarteto, mas e aquelas salas que precisam de, de um grupo menor de professores trabalhando? Então tudo é conversado até a gente chegar numa organização que pra aquele ano né, a gente acha que é ideal pra aquele ano. Igual de manhã né, a gente já passou por duas organizações esse ano, até chegar nessa, né com a coordenação que a gente acha que tá atendendo. (Trecho da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

Possivelmente, em função dessas discussões sobre as diferenças entre os sujeitos, a escola passe a vivenciar uma nova mudança: a implantação dos eixos de trabalho. A passagem da proposta de trabalho por projetos para o trabalho por eixos iniciou em 2004, e em 2005, a escola toda se mobiliza. Ao escolher essa nova proposta

de trabalho, a escola aponta para o amadurecimento de questões anteriormente colocadas, como indica o relato da diretora:

No final das férias nós fizemos um passeio, nós professores daqui, fizemos um passeio e, dois dias, durante dois dias, e um dos, dos focos desse passeio era a gente discutir uma proposta pra esse ano, sem saber que não ía ter reunião pedagógica, nem imaginávamos isso. E nesse passeio, nessa discussão, que ninguém levou nada preparado, né, vamos pensar o que que nós, né, que que nós podemos ... qual que é o nosso objetivo nesse ano de 2005. Nós já construímos isso, isso, aquilo, já discutimos isso, isso, aquilo. E aí surgiu a idéia. Aí as pessoas começam a falar assim, não, a nossa escola tem um projeto, esse projeto é *um projeto vivo, porque ele é refeito*, nós estamos no terceiro, né, terceira edição. Em 5 anos de escola o tempo inteiro a gente tá estudando, o tempo inteiro a gente tá escrevendo, né, mesmo que seja da maneira mais ... mas a gente tem feito isso e tem dado conta de *socializar*. O que que falta na nossa escola? Então a pergunta foi essa. E aí as pessoas começaram a falar, falta sabe o quê, quando uma pessoa chega pra nossa escola, seja ela um professor, ou um pesquisador, ou um pai, ou uma mãe, ou um aluno, da EJA, por exemplo, ou um aluno maiorzinho (...) ele enxerga a nossa escola como qualquer escola pública (...) E aí a gente pensou assim, nó o que falta na nossa escola é isso, que a nossa escola se perceba, né, enquanto que *tipo de educação que a gente pretende, que tipo de educação, que tipo de escola, que tipo de ser humano e tal*. Aí começamos a pensar, gente, nós realizamos vários projetos que discutem, que discutem não, que ajudam as pessoas a se repensarem enquanto pessoas (...) Aí pensamos, quais projetos que nós temos que desenvolvem essa coisa que nós falamos que elas são importantes pro sujeito enquanto pessoa? Ah, nós temos o projeto identidade! Ah, no projeto identidade, o que que a gente discute nesse projeto? Ah, esse projeto propõe a discussão de: eu sou um sujeito, único e tal, tal, tal e tal, eu tenho, é, é, interesses, valores, e tal, individuais, mas também sou um sujeito grupal, sou um sujeito coletivo, eu pertença a uma família, eu sou de um grupo, eu pertença a uma sala de aula, ou sou um sujeito de uma nação; de onde que eu vim, qual a minha etnia, aquela coisa toda, ah, esse projeto é legal (..) Ah, nós temos também o projeto Ecolovida. O que que esse projeto discute? Ah, minha relação com esse mundo, com esse planeta, a minha relação com o outro, ecologia humana, ecologia ambiental, num sei o quê. Esse projeto é discutido, bacana. (...) Então, percebemos que *a gente não queria esses temas mais como uns projetos* (...) Gente, então num é projeto, é eixo. *Isso, tem que ser eixo da nossa escola*, aí começou a idéia de construir eixos. (Trechos da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

Essa narrativa deixa claro que é na vivência cotidiana que a escola tem buscado alternativas. Ela se utiliza das trocas, das discussões coletivas, da experiência dos professores, do que tem sido construído a cada ano pelo grupo de professores, para repensar sua proposta de trabalho. Nesse repensar, novas escolhas são feitas. No momento atual, a implantação dos eixos de trabalho aponta para a necessidade de acomodação, ou seja, reconhecimento, conhecimento e assimilação tanto dos profissionais da escola como dos alunos e seus pais. Com a escolha dos seis eixos de trabalho – sistematização do conhecimento, cultura da paz, consciência ecológica, consciência do sentido, diversidade e trabalho coletivo - todos na escola precisam se acomodar diante da mudança e, cada um – direção, professor, pais e alunos – participa desse processo de forma particular.

Os depoimentos traduzem as formas de participação dos profissionais da escola, dos alunos e dos pais, respectivamente.

As formas de participação dos profissionais:

Aí pra cada um é de uma maneira, pra cada um, né, internalizou de um jeito, cada um tá desenvolvendo a sua prática de um jeito, então eu acho que, agora falta a gente tá trocando, a gente tá conversando pra gente entender bem como que tá isso pra cada um, né, como que cada um tá enxergando, tá enxergando esses eixos na turma, tá dando conta de tá trabalhando o projeto e ao mesmo tempo tá incorporando esses eixos e, trabalho né. (...) alguns professores já dão conta de mostrar os seus projetos, mostrar como que sistematizou o projeto, que o projeto já, se realizou, e tá falando, ah, aqui é o eixo da diversidade que tava presente e da cultura da paz, também (...). Pra outros professores ainda, cê vê que ainda tá longe, ainda tem que ser feito um trabalho maior, pra isso entrar mesmo na sua prática. (Trechos da entrevista com a vice-diretora Tiana, 08/09/05)

Eu acho que é isso mesmo. Logicamente as pessoas têm processos diferentes e num são as crianças, nós também, né, eu, cada um de nós

tem. Então, assim, a gente vai construindo isso, mas é no coletivo que a gente aprende, num é, a criança num aprende, né tanto com o professor, mas, num tem jeito de aprender sozinho. E aí, é, quando a gente fala assim, os professores, cada um tá num processo, a gente vai ter que ter muita paciência mesmo, sabe, de até encontrar um caminho pra que a gente possa voltar a fazer discussões com todo mundo. (...) Duma escola que tem a pretensão de se formar o tempo inteiro né, de ser formadora e se formar o tempo inteiro, porque é isso, né, quando a gente pensa no eixo como ponto em torno do qual move todo o nosso trabalho então *a gente tem que se formar o tempo inteiro*. Ela tem que, ela tem que ter espaço pra, sabe, deixou a sala de aula lá e agora vem cá, vamos conversar. (Trechos da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

Nós tamos começando, até semana que vem a gente tá montando um projeto pra tá desenvolvendo mais, assim, pra gente tá mais dentro desses temas, desses eixos aí porque tá um pouco no ar ainda. (...) eu acho que o desafio mesmo a gente conseguir, né, trabalhar em cima desses eixos do jeito que tá sendo proposto. Apesar de ser um início, acho que tem muito aí pela frente ainda. Estamos iniciando, saiu de uma coisa que era o projeto, é projeto ou não é e acabou que acabaram com aquilo e passaram pros eixos aí, que não deixa de tá muito longe também. Que a consciência ecológica é a mesma coisa que era a ecologia que era do ano passado (risos) do projeto. (...) Eu acho que a gente tá tentando, sabe, Maria Eugênia, porque esse ano, sem a reunião pedagógica, tá muito complicado, por causa até do coletivo mesmo. Tem os encontros da sexta-feira, mas sempre tem as entrevistas e nem sempre a gente consegue chegar nisso. Agora no meu caso com a Magali a gente tem uma afinidade maior. Então, assim, a gente tá sempre trabalhando em cima, né, então o que ela trabalha ela me passa e a gente tenta. Às vezes ela me conta as dificuldade, eu com ela e a gente tá tentando, agora, no geral eu acho que ainda tá faltando alguma coisa. (Trechos da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Eu vejo assim, que esta busca da escola não é eliminar totalmente os projetos, né, é trabalhar sim com os projetos mas hoje nós não temos projetos assim é, institucionais, vamos assim dizer, eu tenho liberdade pra tá trabalhando com um projeto na minha sala, desde que haja uma necessidade da turma, não tem problema. Agora, a questão dos eixos é (...) eu percebi assim nós tamos ainda em estudo, trocando idéias no dia a dia, é, de que forma eu vejo cada eixo dentro da minha prática, que ligação que eu faço com os conteúdos, com a proposta pra minha turma, e assim, dá pra poder transparecer no dia a dia, mas nós estamos ainda caminhando, estudando. Mas eu vejo assim, de uma forma super tranqüila. Então dá pra você inserir muita coisa assim (...) muitos dos eixos tá enfocando dentro dos conteúdos, tá saindo ali dos conteúdos, repensando mais ainda determinados eixos. Eu penso assim, nós não temos é que colocar eixos e saí criando situações, mas dentro da

proposta da escola pra cada ciclo dá tranqüilamente pra trabalhar esses eixos, dá pra fazer um intercâmbio tranqüilo, com tranqüilidade. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

As formas de participação dos alunos:

A gente não vai falar, né, nós tamo trabalhando o eixo da ecologia... é... o eixo é... construção coletiva, é claro que não é assim, né, consciência ecológica. Não é questão disso, só que cê colocar isso pros pais tá , assim, meio no ar ainda, por mais que tenha feito palestra né e tudo; e pros alunos também. Talvez, o maior desafio seja esse, de tá engajando os meninos. (Trecho da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Hoje eu conversei com os representantes de turma da manhã, que é uma demanda deles, que em assembléia eles, eles ... e assim, como que eles estão né, crescendo, amadurecendo, percebendo qual que é o papel deles, né. (...) O menino falou: Eu num posso tirar uma coisa da minha cabeça e querer pra turma, né. E aí, aí ele falou assim: E eu tô falando isso porque eu sei que você, lana, como diretora, cê num tira as coisas da sua cabeça. Então assim, acho que é isso, em relação à formação humana, né, cê falou mais duas coisas? (Trechos da entrevista com a diretora lana, 08/09/05)

As formas de participação dos pais:

Acho que o desafio, eu não sei, talvez... não sei... talvez, tá colocando assim, os meninos mesmo, tá trabalhando em cima disso com os meninos. (...) Os pais reclamaram muito disso, sabe? Eles acham que não tá trabalhando, como se a gente tivesse enrolando. Eu acho que talvez seria mais um trabalho com comunidade, de tá entendendo o tipo de trabalho que a gente quer fazer, talvez o desafio maior seria esse. (Trecho da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

É, porque é muito difícil isso também para os pais. Vira e mexe a gente tem uma mãe que fala assim: Ah, mas meu menino... Aí a outra já fala assim: Não, nós num vamo falar do filho dela não, nós vamos falar aqui é da escola. Então assim, tem sido construído isso, e isso é muito legal, né. (Trecho da entrevista com a diretora lana, 08/09/05)

O que pretendo, com o uso de tantos trechos de entrevistas, é mostrar que cada segmento da escola tem participado, à sua maneira, desse processo de mudança, desse movimento. Cada um entende e se move de uma maneira. No caso dos profissionais há o reconhecimento de que cada professor tem procurado desenvolver sua prática, acomodando-se à mudança. No caso das professoras da turma onde a pesquisa foi realizada, além do reconhecimento do movimento da escola, além das percepções de que cada uma das professoras desenvolve sua prática de maneira pessoal, é possível perceber, nos seus depoimentos, diferenças quanto a concepções de eixo e de projeto. Sara entende que houve uma substituição de um pelo outro, indicando que, no fundo, é tudo a mesma coisa. Magali entende os dois como procedimentos diferentes: um não invalida o outro. Para ela, os projetos podem ser da sala e são gerados a partir da necessidade da turma, e os eixos, percebidos como orientadores da prática, encaminham o trato dos conteúdos escolares.

Outra diferença apresentada por essas duas professoras é que enquanto Magali acredita que é possível trabalhar tranquilamente com os eixos (dentro da proposta curricular da escola), Sara considera isso mais difícil.

Assim, não é difícil perceber que a *Escola Menina dos Olhos* configura-se como um espaço de movimento. As questões pedagógicas, a discussão sobre os alunos enquanto sujeitos e suas diferenças, a construção da proposta curricular, as formas de organização do trabalho por projetos ou por eixos constituem esse movimento. Outros fatores externos como, por exemplo, a perda do horário pedagógico no ano de 2005, também fazem parte desse movimento. Desta forma, seja pela grandiosidade das discussões ou pela proposta de participação coletiva, onde há o envolvimento de

profissionais, pais e alunos, ainda por identificar constantes contradições e conflitos, a escola vive hoje um momento especial, como se pode constatar no relato da diretora:

Acho que esse ano é um ano ímpar, e, e, *negativo*. Não é um ano, sabe, que a gente... é, eu acho que a gente tem trabalhado, trabalhado, trabalhado, e, e, eu num digo que tem morrido na praia não porque, claro que tem fruto, né, obviamente que tem frutos, mas, não ter momentos específicos de reunião coletiva... (...) Ah, detesto falar disso, mas não ter, olha, foi, foi crucial pra que o trabalho não crescesse o tanto que gente vislumbrava ou que deveria crescer. Então assim, não... é uma perda lastimável. (...) Então *não é um ano muito interessante pra sua pesquisa*, vamos dizer assim, porque é um *ano de crise*. É um ano que *as coisas não aparecem*. (...) Então nós estamos num momento de *crise*, porque é um momento de incorporação desses eixos. Mas incorporação num é pros alunos incorporarem não, é pra que nós incorporemos, pros funcionários dessa escola, né, comece a incorporar, como dinâmica de vida, pra que os alunos, né, as crianças... num tem jeito de eu dar o que eu não tenho, né, então como é que eu vou dizer de, dizer não, dizer não, fazer, praticar uma atitude ecologicamente correta se eu, eu num tenho isso imbuído dentro de mim, como é que eu vou fazer isso, né, construir com os meninos isso. (Trecho da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

Na visão de Iana é esse o momento que a escola está vivendo. Ela resume esse ano como um ano de crise e usa esse termo num sentido negativo. Entretanto, não é assim que percebi a escola. Vi uma escola que não pára apesar das dificuldades identificadas por Iana. Ela continua seu movimento. O Congresso, pensado para acontecer neste ano, ilustra esse movimento, *é resultado dessa preocupação*, como a própria Iana relatou. O Congresso, de acordo com ela e Tiana, possibilita aos professores, alunos e pais mostrar o que conhecem, mostrar suas dificuldades, discutir temas²⁶. Nesse sentido, o Congresso representa uma resposta à crise, ele é o elemento

²⁶ Os temas discutidos no congresso até a data da realização da entrevista foram: Escola Plural e ciclos de idade de formação; o Estudante na Contemporaneidade; Psicólogo na escola, por que não tê-lo?; Convivência na escola; Relação família e Comunidade e Avaliação.

“estabilizador” da crise que, como vimos, tem proporcionado mais movimento para a escola. Mesmo que se trate de um trabalho subterrâneo, no sentido de ser *um trabalho que não aparece*, considero que esse não foi um ano perdido. Ao contrário, diria que foi produtivo. Portanto, discordando mais uma vez da diretora, considero que o período de realização da pesquisa ocorreu num tempo muito propício.

Passo, em seguida, a analisar um outro aspecto em relação à escola: os *tesouros construídos*.

Sobre os tesouros

Vimos, logo no início deste capítulo, e confirmamos posteriormente ao contar a história da *Escola Menina dos Olhos* que ela é uma escola que se movimenta e que esse movimento tem origem na própria história do grupo formador²⁷. O grupo formador está presente na memória de Iana e Tiana, que fizeram parte dele. Elas se referem a ele como um grupo fortalecido, formado coletivamente, íntimo. Um grupo com identidade, com pensamentos comuns, que se empenha em realizar projetos, muitos deles interessantes e positivos. Um grupo que se dispõe a recomeçar, corrigir falhas, que permite às pessoas crescerem junto. Um grupo que, no contexto da rede municipal, aposta na Escola Plural (EP) e no seu crescimento junto com os alunos. Pude perceber que essas características do grupo passam a se configurar como uma característica da escola, como apontam Sara e Magali:

²⁷ Denominação dada por mim para caracterizar a origem do grupo de professores que iniciaram as discussões da escola e que, como grupo majoritário, imprimia suas características aos novos professores que iam chegando. Esse grupo, no início do funcionamento da escola, era de 11/12 professores. A ele se juntaram mais 5 profissionais. Segundo Tiana, esse grupo representava 80% dos profissionais da escola nos primeiros anos de seu funcionamento.

Eu sabia que era no Barreiro, não tinha muita informação não. Lá alguém falou alguma coisa assim, jogaram assim: ah, lá tem que trabalhar, tem que trabalhar. Uai, mas fala onde a gente não tem que trabalhar, né!? A gente tá aqui é pra trabalhar. (...) É, falaram assim: ah, ela é *a menininha da prefeitura, dos olhos da prefeitura*. E lá tem que trabalhar mesmo. Eu falei, nossa, uai, mas a gente tem que trabalhar né!? Eu tenho que trabalhar mesmo, vou pra lá, aí caí aqui (risos) e tô gostando.(...) E assim, assim que eu entrei nos passaram todos aqueles projetos, que ano passado tinha projeto. Esse ano você não teve, né, oportunidade de tá trabalhando com eles, assim, Giroletras ... Então, assim, é uma coisa diferente. Não totalmente diferente mas ... E o pessoal aqui parecia, parece não, são, né, assim, muito engajado no trabalho todo, teve o trabalho todo do currículo. Eu acho que me chamou atenção nisso uma coisa diferenciada também. É, realmente o que me falaram lá realmente tem alguma coisa a ver, né, não tá tão longe assim. Não na questão do trabalho mas, do trabalho diferenciado. (Trechos da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Assim que eu passei, né, no concurso eu fiz uma seleção pras escolas próximas, né, à minha casa e procurei também pesquisar a questão do ambiente, aí as informações que eu tinha desta esco ... que eu tive, né, desta escola foram muito boas, é o que me chamou atenção, é por isso que eu vim ... vim trabalhar aqui. E quando eu cheguei a direção ainda me perguntou se eu era uma professora alfabetizadora. Porque o que a escola precisava era disso, um perfil de professor alfabetizador, eu falei que é a minha área. E, com isso, fiquei (risos) e estou (risos). (...) Eu escutei quando eu entrei: Nossa, mas lá o pessoal trabalha muito! E realmente o que eu observei, fiz este comentário ano passado com a Lucimar, a participação da direção, a participação do corpo, né, que eu digo administrativo em relação a direção, coordenação, professores; o envolvimento, o empenho, a preocupação em tá assim, conduzindo esse processo, né, escolar das crianças. A preocupação com os alunos, com esse processo escolar dos alunos. Então realmente me chamou muito a atenção. Pelo que eu tenho assim, pelas informações que eu tenho da rede, das escolas públicas, realmente, brincadeira não, porque aqui o pessoal realmente cobra mesmo, tá sempre, né, buscando, tá fazendo algo melhor. Mas isso eu não importo com isso não, é realmente é o meu perfil, eu me cobro muito nessa questão do trabalho. Não acho que tem que ser público, que tem que ser de qualquer jeito, e que a gente faz porque o aluno não paga, o pai num tem noção. Eu acho que é um compromisso profissional, acho que cada um tem que ter. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

Magali e Sara estavam na escola, à época da entrevista, respectivamente, há um ano e cinco meses e um ano e seis meses. Seus depoimentos permitem concluir que a visão da escola como uma instituição escolar que tem um grupo de professoras que

trabalha e produz é uma visão coletiva. Essa característica aparece claramente na fala de Sara: *uma escola diferenciada, menininha dos olhos da prefeitura*. É interessante observar que essa visão da escola não se circunscreve apenas entre os professores da escola, mas vai além dela, como se pode observar na referência feita por Sara para nomear a escola pesquisada – *Menina dos Olhos*.

Essas falas permitem compreender que a escola, de certa maneira, apesar de seu pouco tempo de vida (5 anos), conseguiu construir uma imagem de escola diferenciada e consolidou, coletivamente, essa imagem.

Outra característica da escola que faz parte deste *tesouro coletivo* é o fato de os professores se sentirem acolhidos por ela:

Eu sou do povo que chegou agora. Tenho 16 anos de magistério, passei pelo Einstein, Pitágoras. Nas outras escolas era tudo organizado.... na prefeitura assustei: “*cada um faz o que quer*”. Quero falar da troca. O trabalho com a ECOLOVIDA, como me acolheram. Me sinto acolhida, apesar de tantas dificuldades particulares a escola me mostrou que eu posso participar. Eu perguntava: Tô errada? Posso fazer assim? Tudo isso pra mim é currículo. Para mim é uma escola que permite pensar e perguntar, e é junto. O que é adjetivo pátrio mesmo? Até isso posso perguntar, tá bom demais!!! (Depoimento da professora Júnia, Seminário sobre Currículo, 12/12/04)

Não, eu acho assim... nós temos um trabalho assim, uma parceria, né? Não conheço ela assim... desde que ela entrou eu entrei junto com ela também, entrei um pouquinho depois dela. Mas, assim, acho que na nossa... a nossa parceria deu certo ali. (Trecho de entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Então eu vejo que isso é um compromisso, a gente pode tá contando com a equipe... o que eu chamo de equipe administrativa é a coordenação, a direção, elas tão sempre empenhadas, envolvidas até no conselho de classe. Que eu acho isso importante porque muitas vezes você não vê a direção. Pelo menos, é assim, a experiência que eu tenho, a direção num tá envolvida nesse processo, num processo

administrativo e não pedagógico. E aqui eu vejo a escola como um todo, envolvida nesse processo tanto administrativo, quanto pedagógico. (Trecho da entrevista com a professora Magali, 31/08/05)

O uso desses depoimentos ilustra, primeiro, que os professores acreditam que a escola acolhe, e que se sentem acolhidos por ela. Nesse sentido, confirma a idéia, registrada em documento escolar, de que *a escola é um espaço social e rico em experiências, por excelência local para se aprofundar nas relações e no conhecimento* (REDE DE TROCAS, 2001, p. 9). Segundo, a escola se reconhece como responsável pelo desenvolvimento de potencialidades humanas, de todos os sujeitos que estão nela inseridos, o que reforça a adequação de sua escolha como local para realizar esta pesquisa. Nesse sentido, é possível entender a proposta de trabalho da escola pesquisada, como um trabalho que busca conhecer o aluno para intervir, o que deixa a professora Magali muito à vontade para falar do seu trabalho:

Se você acredita que ele precisa [o aluno] né, você precisa trabalhar essa ou aquela situação para que ele possa tá melhorando. Você consegue detectar quais são os pontos, as necessidades daquele aluno, até quando você vê que a família não atende a um chamado seu, que a escola não tem essa informação pra te dar. Então acho que eu conheço sim, eu gosto muito, eu acho que não tem como trabalhar sem conhecer. (Trecho da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

Os tesouros coletivos aqui apresentados, tais como *escola que trabalha, que produz, que se movimenta, que acolhe, que se preocupa em conhecer, que se sente responsável pelo conhecimento do outro*, permitem concluir que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por uma escola concreta, a *Escola Menina dos Olhos* investe,

com seriedade, para a construção da escola ideal. Suponho que quando um grupo de profissionais compartilha tantas coisas num tesouro coletivo, esse grupo tem condições para construir a escola descrita por lana:

Então, assim, a pretensão é, daqui a 10 anos esses eixos vão tá tão fortalecidos (risos), tão fortalecidos dentro de todos nós, a intenção é que em 10 anos, 15 anos, 20 anos, eu não sei quando, que a criança que entre praqui com 6 anos de idade, com 7 anos de idade, ela já comece a assumir essa postura. Que os pais desses meninos, em tudo... quando eles vêm, né, em todos os momentos que eles estejam na escola, assumir essa postura. Mas num é assumir uma postura de *mudança de vida na escola* não, é assumir uma postura de *mudança de vida é, em casa* (...) E assim acho que num é ter a pretensão de que a escola vai salvar a humanidade mesmo não, num é isso não (...) Mas é começar a, a, é sementinha mesmo, a construir isso, construir isso e, e *assumir ações que podem, né, que podem ajudar na formação de uma comunidade melhor, de uma família melhor.* (...)

Pra se fazer uma escola que pensa na formação humana, é impossível, é impossível isso acontecer, a grosso modo, *é impossível acontecer se não tem momentos em que todo mundo dá conta de olhar na cara de todo mundo, de falar alguma coisa, de rir junto, de chorar junto, de construir junto e tal*, então isso é imprescindível e acho que nós perdemos muito esse ano por causa disso. (Trechos da entrevista com a diretora lana, 08/09/05)

Posso concluir, a partir do relato anterior, que lana não só confirma a importância que a escola dá à presença civil, como reconhece as necessidades do civil: falar, chorar, construir junto. Vimos que essas ações e comportamentos, como aparece no pensamento de Wittiman no início do capítulo, estão carregados de contradições, porque a escola é um encontro de muitos e muitas.

3 SUJEITO E ESCOLA: A DIFERENÇA NO CAMINHO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação é um processo que escraviza e liberta, mas do qual ninguém consegue escapar, pois toda relação entre sujeitos é por natureza uma relação educativa.

Moacir Gadotti

3.1 EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação é considerada por muitos teóricos como uma prática tão antiga quanto o próprio homem. Ela está na raiz de qualquer relação humana. Leontiev (1978) acredita que para se desenvolver o homem deve entrar em relação com outros homens, num processo comunicativo que, por sua função, é um processo de *educação*. Cortella (2002) segue a mesma linha. Para ele a educação existe em função de nossas necessidades: a necessidade de adaptação e, posteriormente, a necessidade de transformação. Ainda, segundo Cortella, foi em função dessas necessidades que a educação se tornou uma atividade humana comum a todos os homens e presente em todas as situações vivenciadas por eles. Por que precisa se adaptar e transformar o homem precisa se educar. Os homens das cavernas, por exemplo, aprendiam a escolher a caça, espreitá-la e matá-la convivendo uns com os outros no seu ambiente natural.

Heller (1977), Duarte (1993) e outros teóricos que se apóiam na teoria marxista²⁸ também fazem referência às necessidades de adaptação e transformação do homem. Ao tratar do processo de desenvolvimento humano, eles se referem a uma mudança, originada de um longo processo de desenvolvimento humano, marcada pela passagem da adaptação à apropriação. Apoiados em Leontiev, afirmam que aos poucos o processo de adaptação do homem ao meio foi se tornando cada vez menos importante, cedendo lugar ao processo de apropriação. Para eles, ao completar a transformação de si próprio como, por exemplo, ficar ereto, perder pêlos, atingir o tamanho da caixa encefálica, o homem estava formado, possuía todas as características biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico. Dessa forma, as relações sociais e culturais passam a assumir lugar primordial na vida do homem.

Ao se fundamentar, basicamente, no processo de apropriação, a formação do indivíduo pôde, segundo Leontiev, ser claramente diferenciada do restante da ontogênese²⁹ animal:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução* pelo indivíduo das aptidões e funções humanas historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. [gênero, no caso do ser humano – N.D.] (apud DUARTE, 1993, p. 41-42. Grifos no original)

²⁸ A teoria marxista é usada aqui tendo como referência alguns pontos da teoria de Marx: a defesa da processualidade do movimento histórico, a luta pela abolição das relações sociais alienadas, a noção do trabalho como a principal ferramenta para gerar mudanças.

²⁹ Vygotsky faz referência a vários planos de desenvolvimento: filogênese, sociogênese e ontogênese. A ontogênese de refere ao desenvolvimento alcançado pela espécie animal no seu próprio ciclo de vida.

Portanto, de acordo com Leontiev, em determinado momento do desenvolvimento humano, a transformação e a reprodução das funções humanas já formadas passam a constituir a necessidade básica da formação do indivíduo, ou seja, o mais importante no seu processo de desenvolvimento. Com isso o homem entra na era da atividade racional, era que representa *a luta contra a luta pela existência* (LEONTIEV, 1978, p. 264). Esse autor também lembra que ao mesmo tempo em que se transformava o homem também transformava e modificava o já construído num processo contínuo.

Nesse ponto, é possível voltar à questão da educação e defender que ela aparece de diferentes formas no processo de formação e desenvolvimento humano, como afirma Leontiev:

É evidente que a educação pode ter e tem efetivamente formas muito diversas. Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças muito pequenas, é uma simples imitação dos actos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação *escolares*, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidacta. (1978, p. 272. Grifos do autor)

Essa passagem é clara. Existe uma forma de educação que tem como origem uma simples imitação. Essa forma inicial é a base do desenvolvimento. Existe outra forma que é mais complicada e especializada. Esta forma se caracteriza por uma condução intencional que visa produzir uma formação de tipo superior. É a educação como ensino, a educação escolar.

Assim, enquanto a educação se refere, como definem Cortella (2002) e Gadotti (2003), a uma relação entre sujeitos, que se caracteriza pela aprendizagem de elementos que os auxiliam no seu ambiente imediato, a educação escolar vai além disso. Na educação escolar a relação entre os sujeitos – professores e alunos – visa à construção de funções psicológicas mais complexas. Aquisições que não estão dadas. Embora sejam iguais na forma, por se tratar de relações de natureza interpsicológica, ou seja, entre sujeitos, elas se diferenciam na intenção. Na educação escolar a relação entre os sujeitos tem a intenção de fazer com que um deles, no caso o aluno, se aproprie das funções e capacidades humanas historicamente formadas. Isso significa, entre outras coisas, que ela possibilita a transformação, não só do seu ambiente imediato, como também do ambiente de outros sujeitos bem como a transformação de si próprio.

Ao tratar do processo de desenvolvimento dos indivíduos, Vygotsky diz:

Pode-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* (VYGOTSKY, 1998, p. 52. Grifos do autor)

Essa citação deixa claro que a educação, sendo de origem sociocultural, é a base para se avançar no processo de desenvolvimento e que para atingir uma linha qualitativamente superior é necessário trabalhar com vistas às funções psicológicas superiores. Diferentemente das funções elementares, elas são construídas

historicamente, por cada indivíduo, num processo particular de desenvolvimento. Sem essa construção, fruto das relações socioculturais, o desenvolvimento seria qualitativamente inferior. Talvez por isso Leontiev tenha entendido que a origem sociocultural da educação é responsável pelo movimento da história. Sem se apropriar do já formado só restaria ao homem recomeçar:

Para ilustrar esta ideia, voltarei a uma imagem de Piéron na obra já citada. Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leituras, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Com isso posso entender que a educação está voltada para a existência individual enquanto a educação escolar se volta para a existência social e cultural.

3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E DIFERENÇA

A forma diferenciada entre educação e educação escolar aponta para uma questão importante para esta pesquisa: a complexidade da educação escolar. Essa complexidade é evidente, por exemplo, nas discussões sobre as condições necessárias à prática da educação escolar.

Considero que essa discussão envolve muitas questões. Um delas é o lugar onde essa educação deve acontecer (espaços, tempos, documentos, registros). Outra

diz respeito aos sujeitos que estarão nesse lugar (idade, vivências, características, capacidades). Dessa forma, *a instituição e os sujeitos* que estão nela podem ser tomados como referência para essa discussão. Este capítulo é uma tentativa de abordar essas duas questões. Em função disso, a partir desse momento, o termo educação escolar passa a se referir não só à educação que intenciona a formação das funções psicológicas superiores. Ela se refere também ao lugar social e historicamente estabelecido para sua realização, ou seja, também será usado com o sentido de instituição escolar. Para abordar a instituição e os sujeitos tomo como parâmetro um aspecto comum a todos os sujeitos e que os acompanha em todas as situações: a diferença.

A abordagem da diferença para uma pesquisa que pretende estabelecer uma perspectiva relacional *sujeito-escola* se justifica por vários motivos. Primeiro, porque permite repensar a visão iluminista³⁰ de homem e refletir sobre a enorme e ampla variedade humana.

Segundo, porque a diferença está na nossa essência. No entender de Geertz: *Ser humano certamente não é ser Qualquer Homem; é ser uma espécie particular de homem, e sem dúvida os homens diferem: 'outros campos', dizem os javaneses, 'outros gafanhotos'* (1989, p. 65). Nesse sentido, a diferença faz parte do conceito de homem.

Terceiro, porque apesar de estar na nossa essência, a diferença, na maioria das vezes, discrimina, havendo necessidade de superação desse aspecto discriminatório para que haja mudança na sociedade.

³⁰ Na perspectiva iluminista o homem é possuidor de uma natureza humana clara e simples, comum a todos os homens, e que o torna uma só peça uniforme e harmonizada com a natureza. Cria a idéia de homem como algo constante e imutável, independente de tempo, lugar e circunstâncias.

Finalmente, e mais evidente, porque, hoje, a escola, ao se tornar mais acessível, passa a favorecer o convívio com a diferença, não podendo, com isso, evitar trabalhar com as diferenças e os desdobramentos e implicações advindos desse convívio.

As obras de Patto (1990), Varela e Alvarez (1992), Bhabha (1998) e Pierucci (1999), entre outros autores, foram referências teóricas importantes para estabelecer relações entre educação escolar e diferença.

Na obra intitulada “*A produção do fracasso escolar*”, Patto (1990) apresenta, de forma brilhante, como a visão de mundo operacionalizada pela classe hegemônica acaba por explicar as mazelas da educação nacional. Essa visão é responsável por construir pré-conceitos, incapacidades e intolerâncias produzindo como resultado o fracasso escolar. Segundo ela, esse fracasso está de acordo com o projeto político de conservação social da classe hegemônica e serve como instrumento primordial para uma relação de dominação e exploração de um Estado e classe economicamente dominante sobre estados e classes economicamente dominadas. Ao defender que a diferença mantém correlação com a desigualdade e a hierarquia, a autora se aproxima dos trabalhos de Bhabha (1998) e Pierucci (1999). Podemos considerar que os referidos autores se aproximam porque apresentam uma perspectiva marxista. Para eles, a diferença não aparece, apenas, no nível da idéia, sua existência é real e material, independente do conhecimento do homem.

Para ilustrar a existência material da diferença dentro da educação escolar, recorro ao texto intitulado *A Maquinaria Escolar*, de Varela e Alvarez (1992), onde os autores traçam um quadro bastante instigante da educação escolar na Grécia e Roma clássicas. Para eles, com o advento da escola como instituição, a criança deixa a tutela

da família e vai para a tutela da igreja e do Estado para ser modelada, civilizada e dotada de razão. Idéias ligadas ao aprendiz, tais como, maleabilidade, rudeza, fragilidade, fraqueza de juízo e imaturidade, ao mesmo tempo em que os identificam, os desqualificam, porque são usadas para justificar a necessidade de uma intervenção na sua mente e no seu espírito. Todavia, a universalidade, voltada para o atendimento de todos os cidadãos livres, mascarava um estratagema de desigualdade onde alguns recebem mais luz que outros. Ensinar o ofício para os *pobres* e as artes e virtudes para os *príncipes* tornou-se uma ação natural, dadas as funções que os mesmos iriam desempenhar mais tarde na sociedade.

Para cumprir bem o papel de tutelar e moldar mente e espírito, a escola fez diferenciações. Reservou para cada categoria (*príncipe e pobre*) um espaço específico de educação. Aos pobres, foram reservadas as instituições de caridade, hospícios, creches, manicômios e, aos príncipes, ficaram reservados os colégios e a convivência familiar. Interessante notar que, desde essa época, a origem familiar definia um convívio positivo ou negativo.

Outra diferenciação pode ser vista na desqualificação das práticas sociais vivenciadas pelos pobres. Varela e Alvarez entendem que práticas sociais dos *pobres* como danças e participação em espetáculos públicos foram toleradas, mas nunca bem vistas (1992, p. 75).

Em resumo, a escola era diferente para os diferentes indivíduos (*pobres e príncipes*). Além da distinção de conteúdos e de atividades, ela se mostrava desigual na consideração de outras formas de aprendizagens e de outros campos de saberes. O quadro da escolarização e da socialização traçado pelo texto demonstra que existe uma *categorização* entre os sujeitos e que, diante dessa categorização, eles recebem

tratamento diferente. E, por fim, que essa diferença na forma de tratamento reserva um *futuro escolar desanimador* para o indivíduo que se encontra na categoria de *pobre*.

Compreendida essa questão, podemos nos perguntar: o que está por trás dessa categorização? Por que essa categorização justifica formas diferentes de tratamento entre os sujeitos? Poderíamos começar dizendo que, por trás desta categorização, está a preocupação com a não semelhança, com aquilo que não se parece conosco.

A preocupação com a não semelhança, com os modos e comportamentos dos povos, é antiga entre os homens. Todos nós, de uma forma ou de outra, estamos envolvidos com essa preocupação. Isso acontece porque, na essência, somos diferentes e porque, sempre que olhamos para o que está fora de nós, vemos a diferença (GEERTZ, 1989). Por exemplo, quem nunca usou o termo diferente para justificar o comportamento de uma pessoa? Quem nunca ouviu ou fez uso de termos como bons e maus alunos? Quem nunca, mesmo que intimamente, teve dificuldade para se referir ao branco, negro, índio ou mulato, por exemplo, como uma pessoa igual?³¹ Diante disso, podemos considerar que não só temos preocupação com o que está fora de nós, como também que essa preocupação é uma referência diária. Todos os dias tomamos *o outro* como *referência*.

A variedade na nossa essência, a necessidade de referência, o convívio contínuo com o outro e a dificuldade de aceitação desse outro criam a noção de *diferença*. Nesse sentido, a diferença tem um aspecto material (físico) e um aspecto simbólico (nível das idéias).

³¹ Pierucci (1999) discute a dificuldade que temos em defender as diferenças sobre bases igualitárias. Para ele, mesmo no direito a ser diferente, na defesa da igualdade ainda existe uma convicção, preconceituosa, de que as diferenças entre as pessoas são diferenças de fundo, muitas vezes inconformáveis.

Para Laplantine (1996), a *preocupação com a diferença* é necessária e positiva. Necessária, por servir como referência. Positiva porque, além de resultar na descoberta do Novo Mundo, num sentido prático de descoberta de novas terras, ajudou a realizar novas descobertas, num sentido teórico. No século XVIII ela fundamentou um novo campo de conhecimento, uma *ciência do homem*, ou seja, *um saber não mais exclusivamente especulativo, e sim positivo sobre o homem* (LAPLANTINE, 1996, p. 54). Possibilitou, inicialmente, conhecer a diferença *dos* e *entre* os homens, gerando um processo de explicações e justificativas biológicas, ambientais e culturais. Mais tarde, dois séculos depois, permitiu estudar a diferença *no* homem.

Esse processo de explicações e justificativas, segundo Bhabha (1998), permite entender a diferença para além do aspecto físico, visível. Os sujeitos assumem posições dentro de categorias conceituais básicas, como classe e gênero, por exemplo, e, a partir dessas posições, entende-se hierarquias, participa dos processos de produção e articulação de diferenças. Funciona mais ou menos assim: o sujeito tem uma posição hierárquica dentro de uma classe que lhe permite criar representações que, por sua vez, serão utilizadas na produção das diferenças. É por isso que a diferença faz uso de uma referência, de um padrão. Geertz (1989) também vê a diferença como símbolo e como construção. Para ele, a diferença é mantida socialmente e aplicada, primeiro, para um grupo, depois, para um indivíduo. Em Java, sociedade onde realizou muitos dos seus estudos, ouvia das pessoas que *“ser humano é ser Javanês”*. Nessa cidade, existiam dois grupos: os *ndurung dajawa* e os *sampun dajawa*. A diferença, de um para o outro, não se encontrava na capacidade de respirar, de falar, de comer e de sentir, mas de fazer tudo dentro do sistema de etiquetas

altamente elaborado pelo povo javanês. Os *ndurung dajawa* (crianças pequenas, místicos, simplórios, loucos ou flagrantemente imorais) eram os diferentes, portanto, eram considerados *ainda não javaneses* em relação aos *sampun dajawa* (indivíduo adulto, normal), considerados *já um javanês*.

Como vimos, para os autores citados, a diferença é um sistema de referência do homem. Como referência, ele categoriza o outro valendo-se de uma articulação social que cria representações. Nesse sentido, é a diferença que está por trás da categorização dos sujeitos, por exemplo, dos *príncipes e pobres*.

Outra questão importante que Geertz (1989) e Bhabha (1998) abordam sobre a categorização é que ela não é realizada por qualquer membro da sociedade. Em Java, quem diferencia os *ndurung* dos *sampun* são aqueles que se encontram na condição de *sampun*. São os que têm o poder que detêm a legitimidade do uso do termo. Sobre isso, Bhabha explica:

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se inscrever através das condições e de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. (1998, p. 21)

Pierucci (1999), ao se referir ao uso do termo diferença, diz que ele se vincula a um contexto específico, a um projeto político definido que ele denominou de *ponto de vista da direita política*. Esse projeto político procura manter e conservar os *interesses de uma classe social*. O que Geertz, Bhabha e Pierucci defendem é que a diferença é produzida. Há um processo de produção da diferença. Defendem também que o uso do

termo diferença tem relação direta com uma categoria que está no poder e que essa categoria diferencia, tomando a si própria como referência.

Portanto, ao considerarmos o “direito” de quem diferencia, a diferença guarda relação com uma posição superior, marcando uma intenção política e ideológica de excluir o outro do poder, de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso. O uso do termo pode significar, enfim, uma relação de dominação (BHABHA, 1999).

Concluindo, a preocupação com a diferença é necessária porque serve como referência, como sistema de orientação para os homens. É positiva porque serve para avançar no conhecimento das diferenças nos indivíduos, grupos e sociedades humanas. Porém, pode ser negativa quando se presta à manutenção de um grupo e considera apenas uma, das muitas formas de variedade existentes entre os homens. Com isso, torna-se discriminatória e excludente. Diante disso, pretendo avançar em outra questão: como o processo de produção da diferença pode ser visto na educação escolar brasileira?

3.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O uso do termo diferença aparece na história da educação brasileira com os Jesuítas. As viagens do século XVI, que resultaram no encontro com o *Novo Mundo*, permitiram que, em 1532, os jesuítas utilizassem o termo diferença para se referir aos indígenas que ocupavam as terras brasileiras. Na *escola para todos*, iniciada sob os

cuidados de Manoel da Nóbrega, acontecia, como em outras colonizações ocorridas no Novo Mundo, o uso do referencial religioso para estabelecer o diferente. Eram os representantes da igreja que detinham o uso do termo e o direito de diferenciar.

De posse do direito de diferenciar, eles fazem uso da primeira estratégia de diferenciação: a identificação da diferença. Valendo-se das lições da natureza, os primeiros critérios da diferença fundamentavam-se na aparência física, no comportamento alimentar e na inteligência. São os critérios naturais e biológicos da diferença que triunfaram até o século XIX. Além da aparência humana, a igreja usava outro critério:

O critério essencial para saber se convém atribuir-lhe um estatuto humano é, nessa época, religioso: O selvagem tem alma? O pecado original também lhe diz respeito? (LAPLANTINE, 1996, p. 38)

Após identificar as diferenças, pela aparência ou presença da alma, outra estratégia de diferenciação passa a ser usada. A igreja *justifica* a diferença e um tratamento desigual para a diferença, isto é, uma educação desigual. Tal fato nos ajuda a compreender porque, sob o monopólio dos padres jesuítas, existiram três níveis de educação. A educação elementar, para os índios e a população branca em geral; a educação média, para os homens da classe dominante, e a educação superior, para os homens da classe dominante que desejavam seguir a carreira sacerdotal. Nessa forma de organização é possível identificar que a diferença é posta nos grupos, usando como linhas demarcatórias a raça, a cor, a etnia e a procedência. Estavam, de um lado, o grupo que representava os filhos de Deus e, de outro, os grupos que não faziam parte de sua descendência divina justificando, nas palavras de Santomé: *desejos de civilizar*

seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião (1998, p. 169). Nessa fase de monopólio dos jesuítas, as propostas de integração e assimilação à cultura dominante representaram, segundo Capelo (2003), uma tentativa de *eliminação das diferenças de origem e das diferentes situações culturais*, intencionando formar uma pretensa massa identitária.

Para Laplantine (1996), essa fase assinala a presença de duas ideologias concorrentes que se colocam diante da diferença: a recusa do estranho e a fascinação por ele. Elas expressam tanto a condescendência e a proteção paternalista do outro, como sua exclusão, ou seja, a educação escolar integra o outro, mas na condição de excluído.

Autores como Romanelli (1980), Cury (2000) e Ghiraldelli (2003) também abordam a forma de exclusão ocorrida na educação jesuítica. Para eles, ao priorizar uma educação voltada para os filhos homens (não primogênitos) de donos de terra e senhores de engenho e o conteúdo cultural europeu, a educação jesuítica acabou legitimando, também, a hegemonia branca, masculina e ocidental.

Não é difícil constatar que, ao estabelecer essas prioridades, a educação jesuítica apresenta uma descontinuidade, um ligeiro deslocar da diferença do campo biológico e religioso – aparência e alma – para o campo cultural: a cultura ocidental. Essa descontinuidade marca a passagem para uma próxima fase na educação escolar brasileira.

A administração do marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, é marcada pela insatisfação da coroa com a educação jesuítica resultando na expulsão dos jesuítas, em 1759.

Como vimos, durante mais de duzentos anos os jesuítas detiveram o monopólio do ensino regular escolar, criando um interesse escolar que, se não se fechava no mundo espiritual, era regido por ele. Entretanto, a opção pela educação da elite acabou alimentando as idéias da coroa e fazendo nascer, segundo Laerte Ramos de Carvalho, um outro interesse para a escola:

A escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa. (CARVALHO, apud PILETTI, 1996, p. 36)

Essa citação deixa claro a opção da coroa por uma nova função da escola caracterizando o que ficou conhecido como a Reforma Pombalina. Ocorre que, ao colocar a função da escola nestes termos, a reforma provoca uma inversão no ponto de partida. A necessidade terrena, de utilidade para a Coroa e o Estado, suplanta a necessidade divina e faz com que a referência da diferença passe a ser, definitivamente, localizada na terra, na matéria. Essa referência passa a ser o grupo que está representado pela coroa. Nesse ponto, a reforma rompe com a visão universal, cristã do *Ratio Studiorum*³², de formação do homem perfeito, imagem e semelhança de Deus. Temos, assim, o nascimento da idéia de diferença como algo

³² *Ratio Studiorum* é um livro com a organização do ensino e o plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. Ele contém o modelo jesuítico de educação, padronizado em todos os lugares em que havia escolas jesuíticas. O modelo jesuítico foi tão forte que a pedagogia contida no *Ratio Studiorum* vigorou mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759. O livro baseava sua pedagogia na unidade da matéria, unidade do método e unidade de professor. Isto é, cada turma tinha o mesmo professor do começo ao fim de seus estudos, todos os professores deveriam usar a mesma metodologia e o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente os ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino, por exemplo. O *Ratio Studiorum* defende que o importante no processo educativo é o ensino, que deve estar voltado à doutrina religiosa, à autoridade do mestre, à disciplina rígida, ao cultivo da atenção e perseverança. Valorizará, ainda, a disputa como princípio básico (individual e coletivo), a hierarquização, a obediência, a meritocracia e a memorização. Nele, o professor é mestre e tem a missão exclusiva de organizar e planificar. Ele tem a chave de interpretação do saber, ficando o aluno excluído do direito de saber, bem como dos meios e instrumentos que permitem o acesso a ele.

individual, ou seja, cada um, individualmente, passa a ser diferente não só por seus traços naturais e biológicos, mas também e, principalmente, por individualmente não apresentar condições de ser *representante desta ou daquela raça predestinada* (FRANÇA, 1952, p. 44).

A reforma, além de fundamentar e alimentar a comparação entre os indivíduos, no sentido teórico, trouxe outra conseqüência para a educação escolar. Fez nascer de forma muito modesta aquilo que podemos chamar de ensino público, ou seja:

Um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa, que de fato – como denunciou Pombal – estava tendo preponderância sobre o Estado. (GHIRALDELLI, 2003, p. 8)

Com essa conseqüência prática, de publicização e laicização do ensino, o Estado assume o papel antes reservado à igreja. Ele toma para si a responsabilidade de ditar as normas, as regras, a forma de organização, o currículo escolar. São inúmeras as dificuldades. Transcorridos treze anos entre a expulsão e o projeto de publicização, vemos um continuísmo nas suas bases. Romanelli (1999) e outros autores defendem que, apesar da expulsão dos jesuítas, as aulas régias, introduzidas com a Reforma Pombalina, ainda se voltaram por bom tempo para os mesmos objetivos religiosos e literários e se apoiavam nos mesmos métodos pedagógicos do *Ratio* (autoridade, disciplina estreita e palmatória, abafamento da originalidade, da iniciativa e da atividade criadora). A mudança é que o modelo educativo que imperou nessa época sofreu grande influência do cidadão possuidor de terras, de rendas, do direito de votar e ser votado e da sociedade. É para esse cidadão, por exemplo, que é criado o Colégio

Pedro II³³ (1838). Quanto às inúmeras reformas curriculares, ocorridas no seu interior, em que predominava ora o ideário positivista (disciplinas científicas), ora o humanista-jesuítico (disciplinas literárias), foram realizadas em conformidade com o modelo de ensino que melhor atendesse a esses cidadãos e à sociedade.

É compreensível, portanto, que a educação escolar passasse a valorizar os comportamentos e habilidades dos culturalmente privilegiados, anunciando uma nova fase na produção e no tratamento da diferença.

Vivíamos com a primeira república (1889 a 1930) uma relativa urbanização. A pequena burguesia, já existente na época, se fortalece e as carreiras não braçais começam a ser privilegiadas pelos setores sociais e econômicos. Com isso, surge a necessidade de uma nova escola. Mas, qual escola? De um lado, colocam-se os interesses da burguesia, que se alia à camada média de intelectuais letrados e à burguesia industrial que ensaia seus primeiros passos. De outro lado, os interesses do povo (agregados da fazenda, pequenos artífices, comerciantes urbanos e representantes da zona rural que se ocupavam da lavoura). Essa relativa urbanização permite que o sistema de ensino viva, pela primeira vez, diferenças de origens, posições e interesses. É claro que, com seu “poder”, a burguesia faz prevalecer a sua visão de escola.

Inspirada na revolução francesa, ela e seus aliados promovem a idéia de que a educação é instrumento promotor de igualdade social, instrumento de ascensão social e condição para se chegar a postos elevados na hierarquia social. Não é por outro

³³ O colégio Pedro II foi um colégio público do Rio de Janeiro, criado e inaugurado por Dom Pedro II que, como seu tutor, dava a ele total assistência. Por causa disso, era detentor de todas as novidades que existiam no campo educacional mundial, de material como gramofone, telescópio e práticas inovadoras. Por esse motivo representava o desejo social da classe dominante chegando mesmo a servir de referência para as escolas particulares que, desejando a concessão de ensino, eram obrigadas a equipararem seu currículo ao currículo do referido colégio.

motivo que o Estado passa a promover a educação de forma mais efetiva, tornando-a pública e obrigatória possibilitando, com isso, que a década de 20 entrasse para a história como um período de intensos debates. Os princípios de *gratuidade e obrigatoriedade* do ensino primário, que na época correspondia às 4 primeiras séries, são exemplos de legado dessa década.

Relembrando que vivíamos a comparação entre os indivíduos e que a heterogeneidade de público era patente, é possível concluir o peso que assumiram na escola os modos e comportamentos dos sujeitos. Idéias como as do filósofo americano, John Dewey (Educação Nova, Pedagogia Nova ou ainda Pedagogia da Escola Nova) acabaram bem aceitas entre nós. Representando a corrente do escolanovismo, essas idéias serviram para burilar e lapidar as estratégias de identificação e da justificativa da diferença. O documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, por apresentar sintonia com muitas dessas idéias, pode ser usado para entender como isso aconteceu.

A principal preocupação demonstrada pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi a apresentação de medidas para a implantação de um sistema de ensino no país. Seu projeto educacional é de forte apelo funcionalista³⁴ e defende: a sociedade como sistema e a educação como uma das estruturas do sistema, a reforma

³⁴ O Funcionalismo é uma tradição sociológica, iniciada com Auguste Conte e desenvolvida por Spencer, Durkheim, Malinowski, Radcliffe-Brown e Parsons, entre outros, que utiliza metáforas orgânicas para compreender a sociedade. O pensamento funcionalista vê a sociedade como um todo em funcionamento, um sistema em operação. Para ele, o processo de conhecimento se dá pelo estabelecimento do papel das partes nesse todo, compreendido como funções, dentro de um complexo de estrutura e organização, ou seja, o conhecimento só é possível pelo suplantar das funções, da mais simples para a mais complexa. Esta matriz de pensamento leva em consideração que: 1) a sociedade é formada por partes competentes, diferenciadas, inter-relacionadas e interdependentes, satisfazendo cada uma das funções essenciais da vida social; 2) as partes são mais entendidas compreendendo-se as funções que desempenham no todo.

educacional a partir de um tripé: método, programa e relacionamento escola – sistema social; o direito à educação baseado nas aptidões naturais; a solidariedade e cooperação como bases da educação; a aprendizagem como crescimento em espírito de “dentro para fora” e a variedade de aptidões e de gostos como orientação do processo pedagógico.

À medida que usa critérios tão específicos, como aptidões e gosto para identificar a diferença, a Escola Nova, proposta pelo Manifesto, defende uma educação valorativa, hierárquica e qualificatória. Em conseqüência, justificam-se práticas cada vez mais discriminatórias. Assim, saímos da identificação da diferença pela referência física e religiosa (ter alma), utilizada pelo modelo jesuítico, passamos para a identificação através da pertença cultural e chegamos à identificação da diferença por aspectos culturais cada vez mais específicos, cada vez menores. Essa é a grande *cilada* a que Pierucci (1999) se refere e na qual não se pode cair ao defender a diferença. Para ele, a ação mental³⁵ mais complexa, realizada no processo de diferenciação, é justamente aquela que nos leva a assumir atitudes cada vez mais diferencialistas, contribuindo com os interesses da direita política. Assumimos atitudes diferencialistas toda vez que valorizamos e levamos a sério toda e qualquer diferença que se insinue no tecido social e toda vez que nos fixamos, essencialmente, em uma diferença. Quando fazemos isso, fazemos o *jogo da diferença*:

(...) diferença *produz* diferença, que ela provoca, no campo das relações de representação, a emergência de novas diferenças. Ou seja, ela *produz*, social e

³⁵ Para Pierucci (1999), a produção da diferença leva à realização de ações mentais cada vez mais complexas. O autor identifica como primeiras ações mentais a afirmação enfática da diferença e a rejeição da diferença que implica uma tomada de posição, uma convicção legitimadora da violência. Como ações mentais complexas cita a cisão e o deslocamento da verdade. Ambas apresentam uma lógica mais complexa de diferenciação, identificação e denúncia da diferença.

sociologicamente, outras diferenças além dela, por causa dela, contra ela mesma. (PIERUCCI, 1999, p. 120. Grifos do autor)

Nesse processo, completa o autor, a direita foi espetacular.

Voltando novamente à Escola Nova, alguns autores como Patto (1990), por exemplo, consideram que sua proposta abre caminho para a fixação da diferença. Na sua preocupação em identificar as diferenças, a Escola Nova acaba reforçando atitudes diferencialistas. Ao se fundamentar nas leis do desenvolvimento humano e do desenvolvimento psicológico acaba instituindo o sujeito ideal da educação. Fundamentada em estudos e teorias ela oferece elementos para a prática da comparação. Entendo, com isso, que as capacidades, aptidões e tendências vocacionais dos indivíduos, por exemplo, podem ter servido de justificativa para dar continuidade à separação entre o fazer e o pensar, iniciada na educação jesuítica.

Essa atitude diferencialista agrava-se com o passar do tempo.

À medida que o processo de industrialização se acelera e que as escolas atendem cada vez mais alunos, vemos que a educação escolar não consegue a igualdade e a ascensão social como era desejado. Ao contrário, altos índices de evasão e repetência denunciam o caráter seletivo da escola e uma massa de repetentes e excluídos começa a incomodar e mobilizar a sociedade.

Era 1959. Nesse ano temos um novo movimento nacional intitulado *Manifesto dos Educadores – Mais uma vez Convocados*³⁶ que reedita a luta em defesa da escola

³⁶ Esse movimento inaugura a década de 60, década em que a população urbana suplanta, em número, a população rural e coincide com a entrada acentuada do Brasil na industrialização e também com a época dos movimentos sociais, políticos e culturais que originaram os Centros Populares de Cultura (CPCS), o Movimento de Cultura Popular (MCPS) e o Movimento de Educação de Base (MEB), surgidos da necessidade de enfrentamento do FRACASSO ESCOLAR. Nessa época, índices do último governo de Vargas, antes do seu suicídio em 1954, demonstravam que “somente 17% dos alunos matriculados no primário conseguiam chegar ao quarto ano do curso e apenas 3% alcançavam o último ano.” (GHIRALDELLI, 2003, p. 111)

pública. Embora com um alcance menor e natureza distinta do primeiro, esse movimento retoma um aspecto até então pouco considerado: a dimensão política (intencional, dirigida, carregada de interesses) da educação. Essa dimensão é usada para denunciar: a distância com que a escola se coloca em relação aos indivíduos; a marginalização dos valores das classes populares nas escolas; e a complementaridade entre psicologia e pedagogia. As críticas direcionadas ao uso da categoria *criança problema* são uma clara rejeição à psicologização e contribuíram, segundo Patto (1990), para sair do individual e considerar o social na luta em defesa da educação igualitária. Vemos colocada, dessa maneira, uma nova questão para a diferença ainda não considerada pela escola: a diferença não só como essência, base de ações e comportamentos, mas também como uma produção.

A nova questão que se coloca é que, ao se abrir para os sujeitos, a escola precisou lidar, em grande escala, com a diferença *dos, entre e nos* sujeitos para os quais ela não estava preparada. Nessa falta de preparo, para administrar a heterogeneidade, a escola utilizou alguns dispositivos estruturais da diferença que resultaram em mais diferenças. Perrenoud (2001) aborda esses dispositivos. Embora se refira à realidade francesa, alguns desses dispositivos podem ser identificados na nossa realidade como, por exemplo, a organização da escolaridade em sucessivos graus, para autorizar, a quem conviesse, a passagem para o grau seguinte; a organização das crianças a partir de uma relativa similitude – física, social, afetiva e intelectual – resultando na defesa das turmas homogêneas e da repetência no caso de resultados escolares insuficientes.

Ao falar sobre o uso desses dispositivos, Goulart (1992) considera que eles acontecem *ora pelo desconhecimento da cultura dessas crianças e sua lógica de*

classe, ora pela incapacidade de articular essas realidades com os conteúdos de sala de aula (1992, p. 27). Pelo desconhecimento ou pela incapacidade, a diferença e a deficiência são tratadas como sinônimos. Com isso, a preocupação com o fracasso escolar passa a ser muito mais de explicá-lo, no sentido de justificá-lo, do que de pensar sobre ele. Algumas dessas explicações tornaram-se bem conhecidas:

- explicação médica e neurológica: centrada nos distúrbios de aprendizagem, anomalias genéticas e orgânicas;
- explicação psicológica: centrada nas capacidades, predisposições, aptidões, maturidade, potencialidades, habilidades. É interessante observar que a ênfase dada às aptidões naturais dos sujeitos e à diferença de resultado entre os grupos sociais, numa sociedade tão estratificada como a nossa, encontrou forte abrigo na explicação psicológica.
- explicação psicanalítica: marcada pela idéia de que o fracasso é uma manifestação sintomática do aluno. Nessa visão, o fracasso ocorre quando o aluno, por defesa, reprime seu desejo em função de uma educação medíocre ou repressora.
- explicação sociológica: marcada pela crença de que o papel da educação é remediar as carências. Nessa visão a socialização é a palavra-chave.

As diferenças na forma de tratamento na escola são reforçadas quando pesquisas realizadas entre 1950 e 1970, em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e Alemanha³⁷, entre outros, começam a repercutir no Brasil, já na década de 70. Apontando para desigualdades de acesso e de permanência nas escolas, essas

³⁷ Sobre essa questão consultar o livro *Dez Anos de Pesquisa*, de Fourquin.

pesquisas denunciavam um quadro de disparidades socioculturais e de estrutura social desigual, refletindo na educação escolar.

Tudo isso levou a questionamentos não só dos motivos e manifestações das diferenças, mas, também, de como nos prepararmos para lidar com elas. Entendo que a contribuição da Teoria Histórico-cultural foi fundamental nesse momento pois possibilitou uma releitura da prática social dos indivíduos. Para essa teoria o que somos, vemos e pensamos é resultado da história, enquanto tempo e enquanto produção e das relações sociais que estabelecemos. Segundo essa perspectiva, a leitura do que acontece, no caso, a percepção, identificação e manifestação da diferença não está divorciada da circunstância, do lugar, das pessoas específicas que produzem e sofrem a diferença. Assim, sem compreender as relações presentes na sociedade, no grupo onde os indivíduos estão e vivem, não é possível definir as diferenças (GUSMÃO, 2003). Com essas considerações podemos concluir que a diferença está no indivíduo, mas não como distúrbio, anomalia, incapacidade, imaturidade, manifestação sintomática ou carência. Ela está enquanto uma construção feita por ele a partir de suas relações.

Para exemplificar essas preocupações com a construção da diferença a partir da prática social dos indivíduos, posso citar algumas iniciativas no âmbito político-governamental. Estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, dentre outros, buscaram discutir a escola e seus sujeitos, considerando as diferenças. Pautaram-se

não só no que acontecia com esses sujeitos dentro da escola, mas também fora dela. No caso específico de Minas Gerais, temos o Congresso Mineiro de Educação³⁸(1983). Esse Congresso abrangeu tanto questões pedagógicas como questões gerenciais da educação. Os reflexos deste encontro aparecem nas alterações políticas e pedagógicas registradas no documento oficial do Estado para a área educacional: o Plano Mineiro de Educação, de 1984/87. Tanto o Congresso Mineiro quanto o Plano Mineiro apresentaram como resultados práticos a criação dos colegiados, o programa de iniciação escolar, a abertura de concursos, a eleição de diretores e a implantação do ciclo básico de alfabetização no Estado. Além disso Minas Gerais conseguiu consolidar, como Rio de Janeiro e São Paulo, novas tendências educacionais como a incorporação dos movimentos sociais nas propostas educativas e a *consciência dos direitos e igualdade das culturas*.

Gadotti (2003), ao citar a contribuição dos movimentos dos Estados e dos movimentos populares ocorridos na história da educação brasileira, ressalva que tais movimentos encarnavam novas idéias. Em comum esses movimentos defendem a idéia de que é possível e necessário pensar a existência da diferença nas escolas e a existência de diferentes escolas. Defendem também que as escolas precisam se voltar para as experiências e as diferenças de sujeitos singulares, histórica e socialmente localizados. Entretanto, o que vemos é que, embora as propostas educacionais argumentem a favor dessa aproximação, ou seja, defendam o respeito à diferença e a

³⁸ O Congresso Mineiro de Educação, realizado no Governo de Tancredo Neves em 1983, com ampla participação popular, teve como objetivo realizar um diagnóstico da escola e dos processos educacionais do Estado, bem como traçar ações alternativas para o ensino.

sistematização do conhecimento para todos os alunos, as práticas pedagógicas apresentam dificuldades em viabilizá-la. Assim, deixam à mostra a falta de articulação entre teoria e prática. Isto é visível, até mesmo, em propostas educacionais avançadas que, por não conseguirem ensinar, recebem duras críticas, inclusive, de exclusão. Porém, é conveniente ressaltar que as dificuldades não devem ser entendidas como um retrocesso uma vez que surgem, justamente, à medida que enfrentamos o desafio de tomar o outro, e não nós mesmos, como referência. Nesse sentido, podemos considerar que a escola se desenvolveu.

Duarte (1999), por exemplo, vê esse desenvolvimento por meio de um ponto de vista histórico. Ao longo dos tempos a escola se tornou a principal instituição de universalização de conhecimento, assumindo o lugar da igreja e da família. Ao mesmo tempo, passou a ser fundamental para que os indivíduos dessem conta da complexidade da vida cotidiana.

Concluindo, embora a educação escolar tenha avançado historicamente, encontramos dificuldades em reconhecer a diferença como condição humana e, conseqüentemente, o direito a ela. Embora programas igualitários, aqueles que defendem o *reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais* (LEITE, 2001, p. 53), tenham se fortalecido, ainda não nos instrumentalizamos para lidar com as diferenças. À medida que passa a ver a diferença como uma essência humana, isto é, algo que faz parte do homem, e como uma construção social, a educação escolar pode se orientar e voltar-se para a sua intenção. Nesse sentido, para cumprir seu papel de educação para a transformação, a educação escolar precisa contribuir para que a diferença não seja pensada a partir de uma única referência: a referência da direita

política. Isso significa pensar que a educação antes de servir ao Estado ou à sociedade, ou mesmo a Deus, como defendiam os Jesuítas, deve servir ao indivíduo contribuindo com a sua formação.

Finalizo, respondendo a uma pergunta que me acompanhou durante todo o percurso de construção deste capítulo: por que analisar a diferença e não a diversidade?

Respondo fazendo referência às duas dimensões presentes na diferença. A primeira dimensão considera o seu caráter referencial ou orientacional (Geertz, 1989). E a segunda o seu caráter identitário (Pierucci, 1999).

Em função de seu caráter orientacional, a diferença está sempre presente nos processos relacionais entre os indivíduos como, por exemplo, nos processos educativos, nas práticas educativas. No que se refere ao seu caráter identitário, Pierucci considera a diferença como um processo cuja origem é externa. Alguém que está de fora, na posição de dominante, diferencia o outro e tem o direito de denunciar, vigiar, ignorar, estereotipar e homogeneizar em função de seus interesses. O dominante (diferenciador) identifica o outro como pertencente ou não ao seu grupo. O dominado (o diferenciado) também participa deste processo. Ele não se reconhece como pertencente ao grupo dominante. Com isso, o dominado cria formas variadas de se expressar, de demonstrar e legitimar sua diferença e sua pertença a um outro grupo. A essa manifestação da diferença, da não pertença, Geertz (1989) denominou diversidade.

Nesse sentido, a diferença como algo vivido, experimentado, percebido e sofrido na vida cotidiana produz, provoca, explica a diversidade entre os homens. Escolher discutir a diferença sugere que somente entendendo a essência, orientacional e

identitária, do homem é possível transformar; transformação que, como vimos, deve acontecer na educação escolar. Acredito que a transformação objetivada pela educação escolar é uma transformação que inclui, acrescenta e soma, uma vez que possibilita que o indivíduo se aproprie do que ainda não é seu. É isso que Rudolf Pannwitz³⁹ defende quando diz *não querer transformar o hindu, o grego, o inglês em alemão, [mas] ao contrário, transformar o alemão em hindu, grego, inglês* (apud BHABHA, 1998, p. 312). A transformação não deve excluir, subtrair ou negar aspectos essenciais do indivíduo, ao contrário, deve acrescentar, nesse indivíduo, capacidades que ele ainda não tem. Ao fazer isso, ao buscar esse tipo de transformação, a educação escolar contribui com a formação desse indivíduo.

A formação humana é o assunto do próximo capítulo.

³⁹ PANNWITZ, R. In: BENJAMIN. *Illuminations*, p. 80.

4 FORMAÇÃO HUMANA: AFINAL, O QUE É ISSO?

O homem novo e a mulher nova não aparecem por acaso. O homem novo e a mulher nova vão nascendo na prática da reconstrução revolucionária da sociedade. Mas, de qualquer maneira, podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova .

Paulo Freire

4.1 INTRODUÇÃO

Até agora considere que a prática educativa é uma atividade complexa. Falei também que existem diferentes formas de educação e diferentes funções educativas. Uma delas é a educação escolar que tem por objetivo a transformação do homem sendo, essencialmente, uma educação de natureza intrapsicológica. Considerei, também, que para cumprir sua função, a educação escolar precisa levar em conta algumas condições. Uma delas se refere ao sujeito que está na escola. Sujeito que na essência é diferente de todos os outros e que, como todos os outros, também vivencia a diferença.

A perspectiva de que a diferença é produzida histórica e socialmente pelo homem implica o uso de um conceito de homem como ser social, como define Geertz: *Outros tempos, outros gafanhotos*. Implica também a superação de uma visão de natureza humana como algo constante, fixo e imutável. Em outras palavras, implica assumir a visão de condição humana, conforme a defendida por Marx: o homem como ser dependente do tempo, do lugar e das circunstâncias. Portanto, considerar o sujeito

que está na escola, não significa considerar apenas suas *necessidades* (de essência, de referência e de expressão), mas, também, suas *dependências*. É disto que trata este capítulo: a formação humana.

Inicialmente, podemos entender a formação humana como uma abrangência, conforme expressa a diretora da *Escola Menina dos Olhos*:

(...) a formação humana, formação muito maior que a *formação conteudista*, só de conhecimento, só de, de vender o seu chuchu como diz, ir lá e vender o seu produto na sala de aula, essa formação muito maior. (Trecho da entrevista com a diretora Iana, 08/09/05)

Ao se referir à formação humana, Iana dá a ela um caráter de grandiosidade. Para ela, preocupar-se com a formação humana significa preocupar-se com algo extremamente significativo, *muito maior*. Quando se refere a algo maior que a formação conteudista indica que, para ela, a formação humana tem outros elementos formativos. Então, podemos perguntar: o que constitui a formação humana? O que Iana diz respeito?

É justamente nesse ponto que o pensamento de Paulo Freire mostra-se adequado. Freire, ao falar do novo, do não acaso, da prática, da reconstrução e da qualidade contribui para identificar alguns princípios que servem para caracterizar a formação humana: o princípio da *transformação*, fundamentando a idéia de inacabamento, de 'vários nascimentos'; o princípio da *processualidade* e não fatalidade, onde o novo não acontece por acaso, e o princípio de *desenvolvimento*, que encerra a qualidade do que é novo. Completa tudo isso o pensamento de Geertz (1989) que entende que ser humano é ser uma espécie especial de homem. Nesse sentido, a formação humana não é uma condição imediatamente colocada para todo e qualquer homem ao nascer. O homem não se forma apenas porque cresce ou por estar em

contato com outros homens. Assim como a educação, a formação humana necessita de condições especiais e não acontece ao mesmo tempo nem da mesma forma para todos os homens.

Essas características da formação humana além de serem conhecidas na ciência da educação também podem ser encontradas em duas ciências sociais parceiras da ciência da educação: a antropologia e a sociologia.

Na perspectiva antropológica, o homem não nasce humano, ele não é ainda; ele precisa ser construído por intermédio da cultura⁴⁰. Nessa perspectiva, a humanidade não está no indivíduo que nasce, ela é exterior a ele. O humano, como conjunto de práticas, saberes, conceitos, sentimentos, conhecimentos, obras, etc., produzido pela espécie humana ao longo da sua história, é algo a ser apropriado pelo indivíduo, ou seja, o indivíduo toma de fora e de alguém coisas para as quais atribui significado particular, tornando-se dessa forma humano.

Na perspectiva sociológica, a apropriação do humano pelo indivíduo é, também, algo que vem de fora e que é denominado educação. São as instituições sociais, dentre elas as instituições escolares, as responsáveis pela conservação e inovação dos valores e conhecimentos construídos pela humanidade. Talvez por isso, escola e formação humana, desenvolvimento e aprendizagem sejam associações tão presentes na história dos homens e nas teorias educacionais. Vygotsky (1998) e Charlot (2000), por exemplo, não só associam educação escolar e desenvolvimento como defendem

⁴⁰ Sobre esse aspecto consultar GADOTTI (2003), capítulo II, onde o autor aponta duas condições para que o homem se torne homem. Primeiro, produzir-se a si mesmo, ver-se como atividade dele próprio, colocando-se como ser em transformação; segundo, reconhecer que a atividade só pode ter lugar na história, sendo necessária uma mediação da realidade material que é a cultura.

que a primeira é caminho para o segundo. Vygotsky (1982), particularmente, ao estudar o desenvolvimento de conceitos científicos, afirma que:

A acumulação de conhecimentos conduz firmemente à elevação do nível dos tipos de pensamento científico, o que por sua vez se reflete no desenvolvimento do pensamento espontâneo e demonstra o papel orientador/diretor da instrução na evolução da criança em idade escolar. (Tomo 2, 1982, p.183)⁴¹

Mesmo considerando que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento os dois autores alertam que, no processo de formação e desenvolvimento, não é possível ao homem apropriar-se de tudo o que a espécie humana construiu. Para eles, o homem consegue apropriar-se somente do que está disponível em um lugar e em um momento determinado da história dos seres humanos através de um processo chamado socialização. O que significa dizer que qualquer aprendizagem é historicamente datada e localizada. Nesse sentido, o processo de socialização, isto é, apropriar-se do cultural, do social e do historicamente disponível interessa à educação escolar por ser fundamental na formação e desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Pelo exposto até aqui é possível perceber que a formação humana não é um agregar de saberes, conteúdos, cognições, afetos, sentimentos e desejos, é um agregar de necessidades. Nela convergem tanto a *necessidade de sobrevivência* do indivíduo, no sentido de ser algo que ele precisa completar para garantir a produção da própria existência, como também a *necessidade de identidade*. Como identidade a formação humana se refere ao que o indivíduo precisa dominar, apropriar para se reconhecer e ser reconhecido como ser com qualidades humanas.

Concluindo, a formação humana não é grandiosa, somente porque agrega ao conteúdo outros aspectos do humano como os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, por exemplo. É grandiosa porque dela depende não só a sobrevivência do indivíduo como, também, de toda a humanidade. Ela também é grandiosa porque está baseada numa relação de dependência contínua entre os homens. Assim, a formação humana não está voltada apenas para o que o indivíduo é mas para o que ele poderá se tornar, ou seja, suas possibilidades como representante do gênero humano. Essa grandiosidade da formação humana, ou melhor, do processo de formação humana é melhor compreendida quando analisamos alguns dos elementos que fazem parte desse processo.

4.2 ESPÉCIE E GÊNERO NA FORMAÇÃO HUMANA

Leontiev (1978) considera que o processo de desenvolvimento do homem tem três fases. Começa quando o homem se separa e se diferencia da espécie animal e termina quando consolida as mudanças biológicas dessa separação:

Trata-se de um longo processo que compreende toda uma série de estádios. O primeiro estádio é o da *preparação biológica* do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheceram a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verosímil que possuíssem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estádio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia.

O segundo estádio que comporta uma série de grandes etapas pode designar-se como o da *passagem* ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo

⁴¹ La acumulación de conocimientos conduce firmemente a la elevación del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez se refleja en el desarrollo del pensamiento espontáneo y demuestra el papel rector de la instrucción en la evolución del niño en edad escolar. (Tomo 2, 1982, p. 183)

à época do homem de Neanderthal inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de trabalho e de sociedade. A formação do homem está ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade.

(...) Na realidade a formação do homem passa ainda por um terceiro estágio, onde o papel respectivo do biológico e do *social* na natureza do homem sofreu nova mudança. É o estágio do aparecimento do tipo do homem actual – o *Homo Sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis socio-históricas regeirão doravante a evolução do homem. (1978, p. 262 e 263. Grifos do autor)

Essa longa citação mostra que os animais e o homem pertencem à mesma espécie, a espécie animal, e que por um longo tempo essa semelhança os aproximou como espécies. Por muito tempo o homem e os animais transmitiram hereditariamente para seus descendentes as características fundamentais de sua espécie. Esses elementos biológicos, transmitidos hereditariamente, podem ser verificáveis em todo e qualquer homem, o que significa que qualquer homem é um exemplar da espécie. Mostra que somente quando consolida sua diferenciação biológica, o homem se diferencia definitivamente dos animais. Com isso, a sua formação passa a exigir atividades diferentes dos mesmos. Essas atividades não são mais regidas pelas leis da biologia e sim pelas leis sócio-históricas.

Em Duarte (2004) encontramos referências a Marx e às suas considerações sobre as leis sócio-históricas e as diferenças entre os homens e os animais. Segundo Duarte, para Marx, a diferença mais significativa da atividade humana e animal é a capacidade que o homem tem de produzir os próprios meios para sua subsistência. Essa capacidade, apesar de ser exclusividade da espécie humana, não é passada via hereditariedade, ela é produzida. Para que o homem consiga produzir sua subsistência,

ele precisa aprender a fazê-lo. Isso significa que, além das características hereditárias, biológicas, existem características de outra natureza produzidas pelo homem que explicam sua diferença com relação aos outros animais.

A capacidade de produzir os meios que permitirão ao homem a produção da sua própria vida material foi apresentada, na teoria de Marx⁴², como o *primeiro ato histórico*:

(...) para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos. (Marx, apud DUARTE, 2004, p. 117)

Essa passagem de Marx completa questões relacionadas à formação humana presentes em Leontiev. A primeira questão diz respeito à existência de uma base biológica comum entre homem e animais que exige *atividades* como comer e beber, por exemplo. A segunda aponta para a existência de uma natureza historicamente formada pelo homem, ou seja, algo que ele precisa realizar sempre, todos os dias para continuar sua existência. É isso que diferencia espécie e gênero humanos. O gênero humano diz respeito *ao produzido* pelo homem em diferentes momentos históricos e que precisa ser apropriado pelos demais homens. Isso significa que ao contrário das características da espécie humana, as características do gênero humano não são transmitidas hereditariamente e, por isso, não são empiricamente verificáveis em todo e qualquer homem. Retomando o ponto de vista de Geertz (1989), o gênero humano é o que caracteriza a espécie especial de homem. É o fato de apresentar características de gênero, e não só de espécie, que torna o homem especial.

⁴² MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* (Feuerbach). 9. ed. São Paulo: Hucitec.

Heller (1972, 1977) e Duarte (1999, 2003), ao se referirem a essas características usam o termo *essência humana* e creditam a Marx tal denominação. Segundo esses autores, essas características se formaram quando o homem atingiu sua condição genérica, ou seja, se humanizou. São elas: o trabalho, a sociabilidade (historicidade), a consciência, a universalidade e a liberdade.

Mesmo sem aprofundamento, é possível registrar que algumas dessas características estão intencionalmente colocadas nos seis eixos de trabalho propostos pela *Escola Menina dos Olhos*. Entendo que esses eixos representam as qualidades que caracterizam a formação humana e apontam possíveis características do *homem novo e da mulher nova*. Os eixos são: a consciência dos sentidos, que trabalha a consciência do corpo e objetos; a consciência ecológica, que trabalha o sentido da dependência e as atitudes; a construção coletiva, que objetiva consolidar a parceria, a solidariedade e a cooperação; a cultura da paz, que trabalha valores morais como a justiça, a cidadania, o direito e a paixão pela causa humana; a diversidade, que busca o reconhecimento da heterogeneidade e valores ligados à ética, ao direito, à diferença, à tolerância, à solidariedade; e, finalmente, a sistematização dos conhecimentos, que trabalha o domínio dos conceitos, o conhecimento, as competências, o saber fazer⁴³.

Concluindo, a formação humana é um processo que compreende as características da espécie e do gênero humanos. Como características da espécie ela se volta para o desempenho de atividades que correspondem às necessidades biológicas, tais como, comer e beber, por exemplo. Como característica do gênero ela corresponde às necessidades sociais e culturais que envolvem a produção humana.

Para conseguir completar sua formação o homem precisa desempenhar atividades que correspondam às necessidades da espécie e do gênero, porém, uma vez superada a sua natureza biológica e consolidada a sua natureza social, a conquista do gênero humano passa a ser a conquista mais importante da formação humana. As leis sócio-históricas tornam-se as leis básicas. Por isso é possível dizer que qualquer homem pertence, naturalmente, à espécie humana, mas para pertencer ao gênero humano, para desenvolver concretamente a essência humana e se tornar um ser humano genérico, é necessário se apropriar das características historicamente formadas.

Enquanto a categoria espécie se refere ao biologicamente herdado, representando um aspecto estático da formação humana, a categoria gênero representa um aspecto dinâmico e participativo desta formação. Além disso, por se tratar de *uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento* (DUARTE, 1999, p. 26), entendo que ela se torna a categoria orientadora da educação escolar.

4.3 OBJETIVAÇÃO E APROPRIAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA

Falei anteriormente que a formação humana engloba duas necessidades, a necessidade de sobrevivência e a necessidade de identificação. Falei que, no processo de formação humana, é possível identificar dois componentes: um componente biologicamente herdado, representado pelas características da espécie humana, e um

⁴³ Proposta Curricular da escola, ano de 2004.

componente historicamente produzido e apropriado, representado pelas características do gênero humano. Falei também que esses componentes remetem, respectivamente, a um aspecto estático da formação e a um aspecto dinâmico. Terminei por concluir que a educação escolar deve se voltar para o gênero humano. Na seqüência pretendo discutir os dois processos que caracterizam a natureza dinâmica da formação humana, ou seja, a objetivação e a apropriação.

A *atividade vital* se refere às ações desempenhadas por toda espécie animal para reproduzir a vida. Homens e animais realizam atividades para que possam existir e se reproduzir enquanto espécie. Comer, beber, se proteger, ter uma atividade sexual são alguns exemplos que corresponderiam a essas atividades. Elas permitem aos homens e aos animais se reproduzir a si próprios e também a sua espécie. Contudo, a sobrevivência física e a sobrevivência da espécie, como já vimos, não são o bastante para o homem. Ele precisa produzir outras atividades para apresentar as características da essência humana, isto é, tornar-se ser humano genérico. *É a necessidade de garantir a continuidade do gênero* que faz com que a atividade vital humana se diferencie da atividade vital animal. Ela acrescenta a essa última a necessidade de assegurar a existência não de um só homem e de seus descendentes, mas de toda a sociedade. Nessa lógica, a atividade vital humana visa à *reprodução do homem* e, ao mesmo tempo, à *reprodução da sociedade*, à reprodução da espécie e do gênero. A atividade de reprodução, individual e social, permite entender melhor os processos de objetivação e apropriação.

Heller (1972, 1977) diz que ao se reproduzir o homem acaba criando algo novo, novas possibilidades para si e para a sociedade. Esse novo resulta em uma objetivação à medida que encarna e incorpora o já produzido e passa a ser objeto de apropriação

para outros homens. Para a autora, a objetivação é sempre um sistema de referências que tem como característica o genericamente construído como, por exemplo, a consciência e a intencionalidade. O fato de ter como referência o genericamente construído faz com que, na objetivação, as atividades objetivadas por um indivíduo passem a ser objeto de apropriação de outros homens. Nesse sentido, desde sua origem, a atividade humana não é só consumo, mas, também, produção:

O processo de *apropriação* surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de *objetivação*, pois o ser humano produz uma *realidade objetiva* que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. (DUARTE, 2000, p. 117. Grifos meus)

A apropriação, assim entendida, é o ato de dominar, com consciência, a natureza e o que foi historicamente produzido. Quando faz isso o homem incorpora essa produção à sua prática social e a objetiva, ou seja, produz um novo elemento a ser desejado e objetivado (ser objeto de apropriação), tornando esse elemento, no futuro, necessário para a vida de outros indivíduos. Vemos, portanto, que objetivação e apropriação são processos estritamente ligados, uma vez que os homens estão sempre criando novas necessidades que, por sua vez, devem ser apropriadas por outros homens, num processo sem fim. Entendo, assim, que sem objetivar e apropriar o homem não aprende a ser homem.

Falando sobre o processo de apropriação, Leontiev nos esclarece que:

Devemos sublinhar que esse processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto

do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade humana acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 268)

Essa citação permite concluir que sem a participação ativa do homem, sem a internalização e mesmo sem a repetição e relação entre os seres humanos, não é possível haver a apropriação. Ainda que sem a possibilidade de aprofundamento, nessa pesquisa, é necessário considerar que os processos de objetivação e apropriação são condicionados pela natureza das relações sociais⁴⁴. Quando predominam relações sociais de dominação entre classes e grupos, temos uma presença maior da alienação e menores chances de presenciarmos os processos de objetivação e apropriação. Relações sociais igualitárias, ao contrário, favorecem a presença da humanização (HELLER, 1972).

Essas relações sociais explicam, por exemplo, a objetivação, não só do domínio de hábitos, uso de objetos, de linguagens mas também criam a necessidade de domínios de atividades de outra ordem, de atividades mais elevadas. Assim, podemos objetivar, por exemplo, aprender somente a nomear as letras, dar a elas um valor sonoro, diferenciá-las dos números, saber que, com elas, é possível escrever, e com isso fazer uso de uma utilidade prática, como fazer uma lista de compras. Mas podemos, também, objetivar atividades mais elevadas. Isso acontece quando o homem desvencilha-se da utilidade prática e pensa em uma utilidade social. Pode objetivar usar as letras para ser escritor, crítico ou romancista, por exemplo. Nesse caso, o uso das letras corresponde a uma profissão. As objetivações, portanto, não têm a mesma função (prática e social), nem o mesmo nível (domínio dos usos, objetos e costumes e

⁴⁴ Sobre essa questão consultar o capítulo: *Indivíduo y comunidade. Contraposición real o aparente?* no livro *História e vida cotidiana*. Heller, 1972.

domínio da sociedade). É essa diferença de nível que caracteriza as objetivações em-si e as objetivações para-si⁴⁵.

As objetivações em-si são primárias, elas estruturam a sociedade. Elas são responsáveis pela estruturação do ambiente, do mundo onde o homem vive. Seus três momentos (domínio dos utensílios e dos produtos, domínio dos usos e domínio da linguagem), embora distintos, orientam as necessidades do homem no uso do material concreto, no uso de modos de comportamento e no pensamento. As objetivações em-si são orientações de que todo homem, de toda época, deve se apropriar, para poder viver sua vida cotidiana.

Se as objetivações em-si são consideradas primárias e conservadoras, no sentido de que precisam ser reproduzidas por todos os homens, as objetivações para-si podem ser caracterizadas como objetivações secundárias, ou seja, nem todos os homens as alcançam. Nesse sentido, é possível ao homem viver sem elas. A escrita, por exemplo, é uma objetivação que nem sempre esteve presente nas sociedades. Já existiram sociedades que funcionaram sem exercer essa atividade. Ainda hoje, existem homens que não se apropriaram desse bem cultural. Entretanto, as objetivações genéricas para-si, mesmo não sendo imprescindíveis à vida do homem, correspondem a um aspecto importante no processo de formação e desenvolvimento humano como nos explica Heller:

⁴⁵ No seu livro *Sociologia de la vida cotidiana* (1997, terceira parte), Heller aborda a categoria da objetivação a partir de 3 níveis: as objetivações genéricas em-si, as objetivações genéricas para-si e as objetivações genéricas em si e para si. Nesta pesquisa nos referimos às objetivações em-si e para-si. A primeira porque é a base da vida cotidiana e a segunda porque corresponde a objetivações não cotidianas, constituindo uma importante referência para as possibilidades dos indivíduos.

As objetivações genéricas para-si são expressão do grau de liberdade alcançado pelo gênero humano em uma época determinada. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza). (HELLER, 1977, p. 233)⁴⁶

Resumindo, posso dizer que as objetivações em-si estão representadas pelo domínio amplo e geral, necessário a todo e qualquer homem, e as objetivações para-si estão representadas pelo domínio restrito que, mesmo correspondendo às capacidades mais elevadas, alcançadas pelo gênero humano, não são alcançadas por todos os homens. Embora restrita a alguns poucos representantes, a função das objetivações para-si é mostrar a possibilidade de desenvolvimento a ser alcançado pelo homem enquanto representante do gênero humano. Nesse sentido, ela não é abstrata, visto que foi e é prática de alguns seres humanos genéricos, podendo tornar-se referência para a educação escolar.

4.4 DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

Vimos que a formação do homem apresenta componentes genéticos e componentes histórico-sociais. Os componentes genéticos são responsáveis diretamente pela manutenção e transmissão das características biológicas enquanto os componentes histórico-sociais permitem a manutenção das características humanamente formadas. Falei que sem os processos de objetivação e apropriação

⁴⁶ Las objetivaciones genéricas para-si son expresión del grado de libertad que ha alcanzado el género humano en una época determinada. Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo (sobre su propia naturaleza).

não é possível ao homem ser portador dessas características. As objetivações apresentam-se em dois níveis diferenciados: as objetivações em-si e as objetivações para-si. As objetivações em-si se referem ao domínio do ambiente imediato, das necessidades básicas do mundo em que o homem vive. As objetivações para-si se referem ao domínio das necessidades mais elevadas, se voltam para fora da prática imediata. Sua meta é corresponder à essência humana. Existem, nesse caso, diferenças qualitativas fundamentais entre o primeiro e o segundo níveis de objetivações.

Ao corresponder a níveis diferenciados, as objetivações permitem considerar que existe uma elevação no processo de formação humana. Para Heller, à medida que desenvolve ações e atividades específicas, voltadas para a satisfação de uma das objetivações (em-si e para-si), o homem se desenvolve. O desenvolvimento, nesse caso, é entendido numa relação com a genericidade. É a elevação no nível da genericidade que indica o desenvolvimento. Citando Lukács, Heller (1977) defende que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido a partir da relação dessas objetivações. Segundo esse autor, quanto mais positiva e mais próxima for a relação com a essência humana e as construções do gênero humano, mais elevadas serão as objetivações e mais desenvolvido é o ser humano. Por isso, não é possível falar de formação sem falar de desenvolvimento.

Até aqui fiz referência ao desenvolvimento do gênero, da elevação no nível da genericidade, assim descrita por Heller:

Apropriar-se das habilidades do ambiente dado, amadurecer para o mundo dado, significa, portanto, não somente interiorizar e desenvolver as capacidades humanas, mas também e ao mesmo tempo – levando em conta a sociedade em

seu conjunto – *apropriar-se da alienação*. Como conseqüência, lutar contra a “dureza do mundo” significa não somente que o homem deve aprender a manipular as coisas, deve apropriar-se dos costumes e das instituições, para poder utilizá-las, para poder se mover em seu próprio ambiente, como também que ele aprenda a *conservar-se a si mesmo e a seu ambiente imediato frente a outros ambientes, frente a outros homens e estratos*. (1977, p. 29-30. Grifos da autora)⁴⁷

Nessa passagem Heller faz referência ao desenvolvimento do gênero através da conquista das objetivações em-si, seguidas pela conquista das objetivações para-si. Ao mesmo tempo se refere, respectivamente, à conquista do ambiente dado e à conquista da sociedade em seu conjunto por cada indivíduo. Ao fazer isso, ela deixa claro que essas conquistas não acontecem em conjunto, ou seja, não são conquistas de toda uma geração, mas de cada homem particular que aprende a conservar-se a si próprio. Assim, cada homem precisa se apropriar das habilidades e do ambiente dado, porém, se quiser lutar contra a dureza do mundo, que para ela é a alienação, precisa realizar seu próprio processo de desenvolvimento. É possível falar, assim, de um desenvolvimento do gênero e de um desenvolvimento particular, individual. No caso do desenvolvimento do gênero, como já vimos, é a conquista das objetivações para-si, no caso do desenvolvimento individual é a conquista da individualidade para si.

Nesse ponto vale fazer um esclarecimento. Tanto Heller como Duarte usam igualmente o conceito de máximo desenvolvimento de gênero e de máximo desenvolvimento individual. Entretanto, usam terminologias diferentes. Adoto a terminologia de Duarte, individualidade para si, como máximo desenvolvimento

⁴⁷ Apropriarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto, no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo – teniendo en cuenta la sociedad en su conjunto – *apropriar-se de la alienación*. En consecuencia, luchar contra la “dureza del mundo” significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres e las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su próprio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a *conservar-se a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos*. (1977, p. 29-30. Grifos da autora)

individual, e considero prudente transcrever o esclarecimento apresentado pelo autor sobre essa questão:

Heller (1977) faz uma distinção entre os termos homem singular, homem particular e indivíduo. Em Duarte (1993, p. 178-179) analisamos essa terminologia e mostramos que adotamos o conceito correspondente na teoria de Heller, a cada um desses termos, mas o fazemos utilizando uma terminologia um pouco diferenciada. Assim, o que Heller chama de homem singular, nós chamamos de indivíduo, sendo esse termo referente a todo e qualquer ser humano; o que Heller chama de homem particular nós chamamos de indivíduo em-si alienado e o que Heller chama de indivíduo, nós chamamos de individualidade para-si. (DUARTE, 1999, p.31)

Ao assumir o conceito de desenvolvimento de Heller e Duarte assumo também a perspectiva de uma elevação individual em direção à genericidade. O caminho dessa elevação, seu ponto de partida e de chegada, será discutido mais adiante. Assumo, também, o caráter de importância que a aprendizagem e a apropriação assumem na vida cotidiana. Acredito que não é possível se desenvolver, genericamente e individualmente, sem aprendizagens e apropriações.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento do gênero e o desenvolvimento individual diz respeito às atividades que envolvem o processo de apropriação. São elas a produção e a reprodução. Para explicitar essas atividades Heller (1977) faz uso de categorias propostas por Lefévre: a práxis repetitiva e a práxis inventiva. Na práxis inventiva, o homem produz algo novo, seja para o homem particular, seja para a espécie ou para o gênero humano. Há uma intenção previamente colocada. A atividade fica, desse modo, dirigida a um fim. Na práxis repetitiva, o homem não produz algo novo. O propósito da práxis repetitiva é satisfazer as necessidades sociais imediatas. A práxis repetitiva permite ações mais rápidas que as da prática inventiva e, pela repetição, proporciona maior precisão dessas ações. Além disso

permite que, simultaneamente, sejam exercidas outras atividades, tanto repetitivas, como inventivas.

Concluindo, a formação humana está relacionada a duas formas de desenvolvimento: o desenvolvimento do gênero e o desenvolvimento individual. O primeiro corresponde à conquista das objetivações genéricas para-si. O segundo, corresponde à conquista da individualidade para si. Portanto, o desenvolvimento corresponde a uma exigência do gênero humano. Não há como alcançar a condição de ser humano genérico sem se desenvolver. Essa capacidade do indivíduo de se elevar, Duarte identifica com a expressão *“um ato de nascimento que se supera”* (1993, p. 32). O desenvolvimento é, assim, um contínuo superar.

4.5 PARTICULARIDADE E INDIVIDUALIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

Os processos de objetivação e de apropriação deixam à mostra que o homem não interage com o objeto de conhecimento somente por meio de esquemas biológicos. Como sujeito concreto, social e histórico, ele interage com o objeto de conhecimento como um instrumento, isto é, usa o objeto, diferentemente de sua função, possibilitando outras aprendizagens. No processo de desenvolvimento há a produção e reprodução de ações e comportamentos que possibilitam objetivações em um nível cada vez mais alto. Ou, no caso do desenvolvimento do indivíduo, a conquista da individualidade para si. Pretendo discutir nesse item o desenvolvimento individual que, para Heller e Duarte, representa a superação do caráter espontâneo e natural do homem e sua relação consciente com as objetivações para-si.

Segundo Heller, desde tempos remotos, o particular guiou a vida do indivíduo. Para ela, nossa existência sempre foi determinada por signos de natureza física como pernas compridas, mãos grandes, etc., ou por capacidades como destreza notável, vista aguda, força. Com a divisão social do trabalho, temos a exigência não só da apropriação do particular (domínio do ambiente social, da natureza física, das capacidades), mas também a exigência de uma relação específica com a particularidade. Essa relação seria uma total integração do homem com seu próprio estrato (classe), suas normas, suas habilidades e capacidades. É o que se pode considerar como *centração*. Assim, no início do desenvolvimento individual são as características da particularidade (qualidades inatas, características físicas, atitudes e dificuldades próprias de cada homem, como ser alto, forte, baixo, débil) que orientam cada homem para que ele dê conta de si mesmo e do seu mundo. Através da particularidade, ele atribui valor e faz suas escolhas. A escolha pode ser, por exemplo, se apropriar de algumas capacidades genéricas porque outras são tomadas como estranhas ou hostis. Por meio da particularidade o homem, também, se contrapõe a outros. Esses, mesmo pertencendo a mundos similares aos seus, podem ser considerados adversários. Assim, lutar por si pode significar lutar contra os outros.

Outro aspecto da particularidade que contribui para a *centração* é o comprometimento do sistema de aspirações. Embora o desenvolvimento exija que sejam cultivadas novas qualidades, estas ficam comprometidas pelo uso do ponto de vista particular. Através do seu ponto de vista:

O homem *percebe e manipula* o mundo em que nasce *partindo sempre de si mesmo*. No centro do descobrimento do mundo se encontra sempre seu próprio *eu*. (...) A satisfação das necessidades naturais particulares é também,

evidentemente, no homem um fator de primeira importância. (HELLER, 1977, p. 36. Grifos da autora)⁴⁸

Dessa forma, no centro do descobrimento do mundo, na sua percepção e manipulação é seu próprio *eu* que lá está. É o próprio indivíduo. Na luta pela autoprodução, suas necessidades tornam-se objeto de suas ações e suas percepções ficam limitadas a elas.

As motivações que ele cultiva também são basicamente particulares (voltadas para suas qualidades, características, atitudes e dificuldades). Embora as motivações tenham o caráter de ser mais ou menos particular, o que as torna centradas é o fato de que os conteúdos concretos mantêm intensidade e relação direta com a particularidade do sujeito. A particularidade impossibilita, assim, cultivar características humano-gênicas ou restringe o contato do indivíduo com ela. O indivíduo é sua própria motivação. Isso acontece porque ele acredita que não existe quem lhe nutra nem lhe defenda, a não ser ele mesmo.

Além de identificar a particularidade por meio da manifestação da centração, do comprometimento do sistema de aspirações – uso do ponto de vista particular –, ela se expressa por outros meios. Podemos citar, além dos juízos e deduções, todo um sistema de ações, opiniões, pensamentos, tomada de posição etc., que levam a uma regra básica:

Devo defender tudo o que fiz (ou que nós, com o qual o eu se identifica, fizemos) se quero defender minha particularidade com alguma esperança de êxito. (HELLER, 1977, p. 47)⁴⁹

⁴⁸ El hombre *percibe y manipula* el mundo en el que nace *partiendo siempre de si mismo*. Em el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio *yo*. (...) La satisfacción de las necesidades naturales particulares es también, evidentemente, en el hombre un factor de primera importancia. (HELLER, 1977, p. 36. Grifos da autora)

⁴⁹ Devo defender todo lo que yo he hecho (o que nosotros, con lo cual el yo se identifica, hemos hecho) si quiero defender mi particularidad con alguna esperanza de éxito. (HELLER, 1977, p. 36)

Contudo, mesmo considerando todas as dificuldades iniciais do desenvolvimento individual, que se inicia com a particularidade, o indivíduo se desenvolve. Não há, para Heller, nenhum homem *particular* que não tenha se elevado nunca, de algum modo, acima de sua própria particularidade. Mesmo parecendo contraditório, por considerarmos que na particularidade o sujeito se coloca no centro do processo, é possível falar de um ocultamento da particularidade.

Segundo Heller, ao olharmos para diferentes épocas históricas, veremos que o homem particular se converte em indivíduo, de modo diverso. Seja qual for a individualidade alcançada, ela é sempre *um processo de superação da particularidade, é o processo de síntese através do qual se realiza o indivíduo* (HELLER, 1977, p. 49).⁵⁰ Portanto, a individualidade para-si diz respeito a uma conquista do indivíduo que consegue ser cada vez mais produtivo, social, consciente e livre. A individualidade para-si corresponde a um indivíduo que continua a desenvolver a essência humana. Com isso ele se torna um indivíduo representativo⁵¹.

Assim, ao nos referirmos à formação humana, nos referimos ao gênero e ao indivíduo. O que fica claro ao analisarmos o processo de formação humana é sua relação com as necessidades humanas biológicas e, principalmente, sociais e sua dependência em relação às condições históricas e sociais. Essa dependência fica ainda mais evidente quando consideramos que, sem a relação entre os homens, o processo de formação humana não se completa. Nesse sentido, ninguém se forma sozinho.

⁵⁰ (...) un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo. (HELLER, 1977, p. 47)

⁵¹ Heller (1977) acredita que existem modos e medidas diferentes para se tornar possível o desenvolvimento da essência humana. Nesse sentido, existem o homem singular médio e o indivíduo representativo, ou seja, aquele indivíduo que é representante do máximo desenvolvimento genérico de uma sociedade determinada.

Uma das instâncias da formação humana, como espaço/tempo de aprendizagens e conjunto de atividades, é o tema dos três capítulos seguintes que abordam a vida cotidiana.

5 O COTIDIANO CAPTADO

Cada pedaço do meu mundo é um pedaço do meu rosto.

Rubem Alves

Até aqui procurei demonstrar que o gênero humano e a essência humana não só serviram para diferenciar a vida humana da vida dos outros animais como também orientaram o homem na realização de suas necessidades. Primeiro, na necessidade de se reproduzir e se orientar no seu ambiente imediato. Depois, na necessidade de reprodução e produção da sociedade. Discuti que o processo de formação humana envolve a realização de atividades e que tais atividades (produção e reprodução) estão presentes nos processos de objetivação e apropriação permitindo a continuidade do gênero. Por fim, abordei que a formação humana, a essência humana e o desenvolvimento podem ajudar a identificar as qualidades necessárias ao homem novo e à mulher nova. Qualidades voltadas para o máximo desenvolvimento do gênero e do indivíduo. Tomando como referência essas colocações, é possível considerar que a formação e o desenvolvimento do indivíduo são formas de *continuidade individual e social*. Se assim não fosse a espécie, o gênero, o indivíduo e a sociedade estariam seriamente comprometidos.

Citando Marx, Duarte (2004) ajuda a pensar sobre essa questão. Para Duarte, ao se referir à continuidade Marx aborda conjuntamente as circunstâncias. Para ele, as circunstâncias são as condições previamente dadas ao homem, aquilo que ele já encontra ao nascer. Elas envolvem a força produtiva, a estrutura social e a forma mental. Heller, também apoiada em Marx, se refere a essa questão da seguinte forma:

Essas circunstâncias determinadas nas quais os homens formulam fins são *as relações e situações sócio-humanas, as relações e situações humanas mesmo, mediadas pelas coisas*. (1972, p. 19. Grifos meus)⁵²

A referência de Heller às relações, situações sócio-humanas e mediações permite compreender as circunstâncias na sua dinamicidade, uma vez que elas se apóiam em aspectos que denunciam enormes diferenças entre os homens. Nesse sentido, as circunstâncias estão sujeitas a contradições. Elas orientam a continuidade, mas não a determinam.

Nesse processo dinâmico, as relações, as situações sócio-humanas e as mediações têm a função de orientar o indivíduo a que necessidades satisfazer, mas também dão espaço para a criação de novas necessidades por meio de esforços, desejos e aspirações dos próprios indivíduos. Entendo com isso que as condições previamente dadas orientam para algumas necessidades, limitam outras necessidades, ou mesmo, criam novas necessidades para o indivíduo.

Preocupações como essas, diretamente voltadas para o indivíduo e sua continuidade, individual e social, possibilitam tomar o homem como tema filosófico⁵³ (HELLER, 1977) e com ele a vida cotidiana.

⁵² Esas circunstancias determinadas en las cuales los hombres se formulan fines son *las relaciones y situaciones sociohumanas*, las relaciones e situaciones humanas mismas, *mediadas por las cosas*. (HELLER, 1972, p. 19. Grifos meus)

⁵³ Heller defende que a formulação da teoria da vida cotidiana só foi possível mediante a eleição do cotidiano como tema filosófico. No seu caso, esse cotidiano teve como impulsos positivos as obras de Gyorgy Lukács: *Estética de Heidelberg* e *La peculiaridad de lo estético*, que discutem o pensamento cotidiano. Como impulsos negativos cita os pensamentos de Heidegger e Hegel. Sobretudo Hegel, tornou-se uma figura decisiva pelo fato de defender que, como portador do espírito universal, o homem coloca, naturalmente, seus direitos particulares em segundo plano. Discordando dessa posição Heller defende que a vida cotidiana de cada homem não é igual, ou seja, “a vida cotidiana pode configurar-se individualmente” (1977, p. 7)

Os pressupostos epistemológicos⁵⁴ e os fundamentos ontológicos da teoria do cotidiano nos foram oferecidos por Gyorgy Lukács na sua obra *A estética*⁵⁵. Segundo Tedesco (2003), essa teoria representa uma área recente do conhecimento sociológico. Nessa obra Tedesco deixa claro que para Lukács a vida cotidiana é a forma direta de o homem se relacionar com a genericidade, ela é a base de todas as nossas reações. Conforme o pensamento lukasiano, a vida cotidiana é o lugar de origem de nossas aprendizagens. A origem dos nossos pensamentos e de nossos comportamentos está no pensamento cotidiano. Assim, o cotidiano seria a fonte geradora de tudo o que pensamos e fazemos. Nesse sentido, ela é *insuprimível* e *ineliminável*. Tedesco entende que para Lukács, esses são os fundamentos a partir dos quais a vida cotidiana pode ser entendida.

Entretanto é Ágnes Heller que permite avançar na compreensão da *vida cotidiana em geral*. Segundo Patto (1990), ela faz isso quando avança na compreensão do fundamento universal da vida cotidiana, a partir da *colocação da temática do indivíduo no centro de suas reflexões* (PATTO, 1990, p. 135). Por isso, Patto considera que Heller se dirige a todos e não a uma determinada classe. Para conseguir avançar na universalidade da vida cotidiana, diz ela, Heller diferencia a estrutura da vida cotidiana moderna daquela que a precedeu. Dessa forma analisa a vida cotidiana independente do modo de produção vigente.

⁵⁴ Entendemos por pressupostos epistemológicos os elementos utilizados na construção de uma ciência do conhecimento, ou seja, o conjunto de conhecimentos que tem por objetivo o conhecimento científico visando explicitar seus condicionamentos (técnicos, históricos ou sociais; lógicos, matemáticos ou lingüísticos). Pode ser também uma metodologia à medida que sistematiza as relações, esclarece seus vínculos, avalia seus resultados e aplicações. Para maior aprofundamento quanto aos pressupostos e precursores da teoria, ver Tedesco (2003).

⁵⁵ LUKÁCS, G. *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966. (apud, Tedesco, 2003).

Assim, em 1972, Heller, aluna, ajudante, discípula e continuadora da obra de Gyorgy Lukács, publica o livro *História y Vida Cotidiana: aportación a la sociología socialista*, onde identifica os princípios da vida cotidiana: a *universalidade*, a *diversidade* e a *subjetividade* e prioriza o indivíduo e não os modos de produção. Posteriormente, no prefácio de uma próxima obra, recebe do próprio mentor elogios quanto à sua coerência em relação à prioridade do ser:

Considerando que Heller explicita este princípio mais coerentemente que qualquer antecessor seu, ela é a primeira a nos oferecer a vida cotidiana, que se tornou tão importante como elemento mediador, em sua verdadeira figura, universal. (LUKÁCS, apud HELLER, 1977, p. 14)⁵⁶

Esta citação de Gyorgy Lukács, escrita pouco antes de sua morte, ocorrida em junho de 1971, não deixa dúvida quanto à contribuição de Heller e os princípios defendidos por ela. Vale saber do que se trata. O princípio da *universalidade* se refere ao fato de que toda sociedade tem uma vida cotidiana e que todo homem também a possui, independente do lugar que ocupa na sociedade em que vive. Significa que através dela é possível se referir ao gênero humano. O princípio da *diversidade* se refere à estrutura da vida cotidiana. Para Heller, existe diferença de estrutura nas diferentes sociedades e para os diferentes sujeitos. Quanto ao princípio da *subjetividade*, a autora se refere ao fato de que cada homem tem uma forma particular de viver sua cotidianidade, que é única e irrepetível. Daí as críticas de Heller a Hegel e sua idéia de espírito universal, que subjuga a individualidade. Ela entende que a vida cotidiana pode configurar-se individualmente.

Nessa perspectiva, a categoria *vida cotidiana* proposta por Heller – uma *existência cotidiana* que tem uma estrutura própria –, surge como uma referência importante para avançar nas questões da formação e do desenvolvimento humano. A preocupação com o indivíduo, a perspectiva de que a vida cotidiana orienta a continuidade desse indivíduo histórico e social e a possibilidade de avançar no conhecimento da diversidade e da subjetividade justificam essa importância. Portanto, a categoria *vida cotidiana* ajuda a conhecer muito sobre os indivíduos. Mas, o que é a vida cotidiana?

Heller nos orienta a compreender a vida cotidiana a partir de duas perspectivas: uma *funcional* e uma *estrutural*. A primeira diz respeito à função, ao papel, à razão de ser da vida cotidiana. A segunda considera as características e as lógicas que a sustentam. Mas que fique claro: ambas as perspectivas se influenciam (1977, p. 7).

As citações abaixo ilustram a primeira perspectiva:

(...) na vida cotidiana se determinam novas categorias, as quais posteriormente ou se conservam, ou ao menos se desprendem por algum tempo, e portanto se desenvolvem, ou retrocedem. (HELLER, 1977, p. 20)⁵⁷

Todas as capacidades fundamentais, os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais supero meu ambiente e que remeto ao mundo “inteiro” alcançável por mim e que objetivo neste mundo, na realidade eu me apropriei deles no percurso da vida cotidiana. (HELLER, 1972, p. 25)⁵⁸

⁵⁶ Dado que Ágnes Heller explicita este princípio más coherentemente que cualquier predecesor suyo, ella es la primera en ofrecernos la vida cotidiana, que há llegado a ser tan importante como fator de mediación, en su verdadera figura, universal. (LUKÁCS, apud HELLER, 1977, p. 14)

⁵⁷ (...) en la vida cotidiana se determinan nuevas categorías, las cuales posteriormente o se conservan, o al menos se despliegan por algún tiempo, y por lo tanto se desarrollan, o bien retrocedem. (HELLER, 1977, p. 20)

⁵⁸ Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo “entero” alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana. (HELLER, 1972, p. 25)

(...) é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, o quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social. (HELLER, 1977, p. 19)⁵⁹

Entendo, através dessas citações, que a vida cotidiana, por seu caráter dinâmico e antagônico, favorece as mudanças. Por isso, é uma instância social importante na construção da história. Daí Heller considerar que toda revolução começa na vida cotidiana. Além disso, a vida cotidiana compreende a apropriação das capacidades básicas, afetos e comportamentos necessários ao ambiente imediato do homem, isto é, permite a reprodução do indivíduo. Portanto, a vida cotidiana orienta o indivíduo naquilo que ele precisa dar continuidade para se reproduzir como tal. Ela está voltada para a reprodução do indivíduo. Por isso, nas discussões filosóficas sobre o homem, a vida cotidiana é entendida como uma das formas de continuidade do indivíduo. Por sua função, a vida cotidiana pode ser diferenciada da vida não-cotidiana. Enquanto as atividades cotidianas são aquelas voltadas para a reprodução do indivíduo, contribuindo, indiretamente, para a reprodução da sociedade, as atividades não-cotidianas estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade ainda que, indiretamente, contribuam para a reprodução do indivíduo (DUARTE, 2001).

Ao considerar a natureza e a sociedade na compreensão da vida cotidiana, Heller, como Marx, aborda essas categorias como categorias relacional e tendencial. Enquanto categoria relacional, a vida cotidiana diz respeito à relação do homem com a natureza e a vida não-cotidiana à relação do homem com a sociedade. Como categoria tendencial a vida cotidiana apresenta como tendência uma relação não consciente,

⁵⁹ (...) es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a sua vez, crean la posibilidad de la reproducción social. (HELLER, 1977, p. 19)

irrefletida e pragmática do homem, em contraposição a uma tendência à reflexão, à problematização, ao enfrentamento do conflito e à consciência presente na vida não cotidiana.

Ao se referir à perspectiva estrutural, Heller diz que toda a vida cotidiana é heterogênea, hierárquica, espontânea, probabilística e econômica e que essa estrutura dificulta que o homem ascenda à consciência. Para a autora, a estrutura da vida cotidiana dá pouca margem para que o indivíduo faça uso de atividades mais complexas como, por exemplo, refletir sobre alguma coisa ou ação. Nesse sentido, a estrutura da vida cotidiana *favorece* tanto uma relação mais voltada para a natureza, como uma relação tendencialmente irrefletiva.

Todo o exposto em relação à teoria e à categoria da vida cotidiana leva a uma conclusão imediata: o conceito de vida cotidiana é mais complexo do que estamos acostumados a entendê-lo. Em geral, entendemos a vida cotidiana a partir do nosso senso comum e o uso do senso comum dificilmente permite entender a vida cotidiana como instância de continuidade individual e social e como instância universal, diversa e subjetiva. Portanto, são esses os pressupostos que dão sustentação a esta pesquisa. Tais pressupostos trouxeram três conseqüências para a pesquisa.

A primeira conseqüência é referencial. Tomo o homem e não o espaço/tempo como unidade da vida cotidiana, o que significa considerar a vida cotidiana como um atributo do sujeito. Como diz Heller: *o âmbito cotidiano de um rei não é o reino mas a corte* (1977, p. 25)⁶⁰.

⁶⁰ (...) el ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte (HELLER, 1977, p. 25).

As outras duas conseqüências, decorrentes da primeira, são de natureza prática. A primeira foi decidir analisar o cotidiano dos alunos por meio da observação desses alunos e das práticas educativas a eles dirigidas na sala de aula ou em qualquer espaço no interior da escola. A segunda foi dialogar com a visão de vida cotidiana das professoras da turma onde a pesquisa foi realizada e, a partir daí, construir uma imagem mais completa do aluno e de sua vida cotidiana. Início pela segunda questão.

Sabemos que o conhecimento da vida cotidiana dos alunos tem sido o caminho usual das escolas, principalmente dos professores, para orientar as suas atividades diárias. Para a *Escola Menina dos Olhos* e para as professoras da turma analisada isso não é diferente. O que é apreendido sobre a vida cotidiana dá origem a caracterizações como a apresentada pela escola:

Recebemos nossos alunos de diferentes comunidades da Região do Barreiro, que chegam e partem em ônibus escolar, embarcando em suas comunidades e desembarcando na Escola. Segundo uma pesquisa realizada em 2000, nossos alunos são oriundos de famílias cujos pais, na sua maioria, possuem uma escolaridade referente a 1ª à 4ª série incompleta, têm uma renda familiar entre R\$ 180,00 a R\$ 540,00 e a principal forma de lazer é a televisão. São 57% os que possuem casa própria, porém, entre os pais, 39% estão desempregados e, entre as mães são 43%. Quanto ao estado civil, 56% dos alunos são filhos de pais casados, 21% a mãe é solteira e 16% são filhos de pais separados. (Caderno ESCOLA MUNICIPAL * “um espaço em construção” - Rede de Trocas: 1º Relato de 2001, p. 10)

O que é possível conhecer sobre os alunos da escola, neste exemplo, são dados fixos, estatísticos, voltados para questões de escolaridade, renda familiar, situação de moradia, ocupação e condição civil. É, de um modo geral, um censo. Em nada essas informações lembram a continuidade individual e social ou mesmo a instância universal, diversa e subjetiva da vida cotidiana. Também não revelam as perspectivas funcional

ou estrutural da vida cotidiana dos alunos. Posso concluir que essa caracterização, apesar de significativa, contribui pouco para orientar a proposta educativa da escola, ajuda pouco na condução do processo de formação humana e na condução do trabalho com os seis eixos, como a escola deseja. Poderíamos perguntar: em que, por exemplo, elas orientam o professor a trabalhar com a percepção do corpo e dos objetos? Ou a paixão pela causa humana? Ou mesmo, a tolerância diante da diversidade? Percebe-se, portanto, que uma caracterização como esta distancia a escola de suas intenções.

Possivelmente, o conteúdo dessa caracterização nos explique por que, na sala de aula, as professoras recorrem a outros instrumentos para conhecer a vida cotidiana de seus alunos. Enquanto a referida caracterização toma como base o questionário aplicado aos pais no ato da matrícula do ano de 2000, as professoras que trabalham com a turma onde a pesquisa foi realizada tomam como base os próprios alunos. Eles são os “primeiros informantes”, como relata a professora Magali. Além deles, a pasta da escola, o contato com a família e com outros profissionais que já trabalharam com os alunos também são instrumentos utilizados por elas. Quando fazem isso as professoras apresentam um avanço em relação à primeira forma de conhecer a vida cotidiana. Aqui, nos deteremos, como dito, aos alunos como portadores de sua própria história.

Como primeiros informantes os alunos falam de si nas conversas, nos bate-papos, no dia-a-dia na escola, no retorno que trazem de um para casa, de uma pesquisa, de uma situação que aconteceu na sala ou de algo que a professora pediu e que tenha provocado comentário em casa. Os comentários dos próprios alunos durante a realização de trabalhos escolares, a discussão de temas trabalhados na sala, as conversas na hora da merenda, quando *eles perguntam sobre sua vida, você pergunta*

sobre a vida deles (Trecho de entrevista com a professora Magali), também são fontes reveladoras do cotidiano dos alunos. Sem dúvida, ao utilizarem outras fontes de informação, as professoras conseguem uma caracterização mais completa de seus alunos, como a que apresentamos a seguir:

O que que eu percebo? Eles *não têm horário de estudo em casa*. Os pais são realmente *pais assim, ausentes*, então não tem horário assim de estudo. É, *não conseguem acompanhar*. Até crianças que têm dificuldades os pais coloca lá que não têm nenhuma dificuldade com as atividades da escola. Outras, assim que a *criança é desinteressada*. Mas o que mais me chamou atenção é a questão do horário do estudo, que eles não têm em casa *não têm esse compromisso*. O pai é ausente desse trabalho, desse apoio, essa cobrança em casa, são *crianças que ficam sozinhas*. Deu para perceber pela avaliação e a cobrança de outros. (...) a *cobrança dela é só da escola*, só da escola, só da escola, agora não responsabiliza em momento algum pela educação do filho. Ela foi super tranqüila quando foi colocado porque ele fez isso, que ele tinha o hábito de entrar na sala, pegar coisas.(...) ela cobra demais dele, enquanto filho ali, enquanto pessoa, mas o suporte dela enquanto mãe está sendo muito pouco.(...) *A estrutura familiar ela é bem incompleta*, não é aquela estrutura familiar que nós tínhamos antes: a presença do pai, da mãe, os papéis ali bem definidos. Então hoje é uma mistura, a mulher trabalha, o homem também, há separação. Então isso começa desde cedo. Eu vejo que isso tudo influencia na educação. Eu vejo que pelas, pelos meus alunos, né, pela experiência do ano passado e deste ano, a questão da carência, esta *carência em todos os sentidos*, afetivos, a questão econômica também. Esta carência ali da presença do pai e da mãe, *quem é meu pai, quem é minha mãe*, não tem um reconhecimento de uma estrutura familiar. Então *vive com a vó, vive com a mãe*, e a gente vê que isso reflete na escola (...) Então cê tem que lidar com situações dentro da escola que é um papel também das famílias. Eu num tô negando a trabalhar com estas situações mas eu vejo que isto também influencia muito hoje, na prática escolar, dentro da escola, né, essa questão da estrutura familiar. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08 e 31/08/05)

A gente sabe que eles *passam por várias dificuldades*, né. Tem aqueles que são os melhorzinhos da sala, a gente vê que a dificuldade é diferente. É, *não tem pai, não tem mãe*, ou então se tem *não dá assistência*. Então assim o que eu tenho deles realmente é isso. (...) Aqueles que não têm tempo eles colocam mesmo ou põem às vezes sabe? (...) *não olha o caderno do filho nem nada*, então assim a gente sabe e eles falam mesmo, olha *eu não tenho tempo, meu filho não tem tempo*, então ele fica lá sozinho, ele *não faz o tempo de estudo*, apesar

dele saber que isso é importante. (...) Quando a gente tem que chamar a gente... às vezes vem, eles vêm. Mas aí começa ah, comecei a trabalhar, ele fica mais sozinho, ou fica com a vó, a avó não dá conta, aí conta toda aquela coisa que você fica pensando, será que foi vantagem eu tê chamado, né? (Trechos da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Os relatos apresentados revelam que o uso de outras fontes permite às professoras informações referentes não só aos alunos e suas famílias, mas também às suas dificuldades e desejos. É uma caracterização mais completa que a apresentada anteriormente porque permite saber, por exemplo, que os alunos não têm assistência, que alguns não vivem com os pais, que passam por dificuldades, etc. Considero, então, que essa caracterização aprofunda no conhecimento da vida cotidiana porque apresenta outras particularidades referentes à vida do aluno. Além da baixa renda e do desemprego mencionados no censo da escola passamos a saber de dificuldades e carências, as mais variadas; à escolaridade baixa dos pais podemos acrescentar o fato de que eles não acompanham as tarefas escolares dos filhos. Entretanto, mesmo essa caracterização se limita a particularidades da vida cotidiana uma vez que usa como referência, para descrever sua vida cotidiana, as qualidades, atitudes, dificuldades e temperamento do indivíduo. A professora usa, como vimos, elementos da particularidade para um conceito que é mais complexo que a particularidade.

Nesse sentido, a estrutura familiar, as situações vividas pelos alunos, como as de ausência e de abandono por seus pais, e as carências delas decorrentes se confundem com a estrutura da vida cotidiana, ou seja, tudo o que vivem e fazem pode ser justificado pela ausência, pelo abandono e pela carência. Portanto, essa caracterização, embora mais detalhada, ainda deixa de fora as características da vida cotidiana e as perspectivas relacional e funcional apontadas por Heller. Mesmo essa

caracterização ainda dificulta a construção de uma proposta educacional adequada à condução do processo de formação humana e do trabalho por eixos, como desejado pela escola. Considero, assim, as duas caracterizações incompletas.

Ao contrário do proposto por Heller, tanto a caracterização da escola como das professoras sobre a vida cotidiana dos alunos estão pautadas nos determinantes sociais que refletem as condições e modos de vida dos alunos, não a sua vida cotidiana. Com isso a vida cotidiana fica reduzida a uma vivência particular e não universal. Conseqüentemente, retiram da vida cotidiana dos alunos a possibilidade de uma leitura que permita uma relação entre a particularidade e a genericidade, conforme propõe Heller. Para essa autora a vida cotidiana é uma forma de relação do indivíduo com o gênero, da particularidade com a genericidade. Apontar essa limitação possibilita entrar na questão que interessa a essa pesquisa: Qual é a vida cotidiana dos alunos?

Começarei por questionar a razão do desinteresse e do descompromisso dos alunos mencionada pela professora. Tomando como referência a afirmação de Lukács, de que a vida cotidiana é a base de nossas reações, é possível considerar a possibilidade de que esses comportamentos possam ter origem na vida cotidiana. Ou seja, posso considerar que tanto o desinteresse como o compromisso estão na base da vida cotidiana, sendo, portanto, parte da vida cotidiana de todo e qualquer homem, independente da estrutura familiar ou das condições sociais em que esteja envolvido. Em decorrência disso, proponho uma inversão: que o desinteresse e o descompromisso apontados pela professora sejam considerados como conseqüência da relação com a genericidade e não como conseqüência da estrutura familiar incompleta. Vista por esse prisma, a vida cotidiana, mais especificamente, sua estrutura, poderia explicar o desinteresse e o descompromisso dos alunos. Como vemos, o conceito de vida

cotidiana não é simples. Tal conceito permite tomar como referência a vida cotidiana de um indivíduo, mas no fundo deve se referir a todos.

Nessa direção, Heller se ocupou, além de diferenciar vida cotidiana de vida particular, em fazer outra diferenciação. Diferenciou vida cotidiana de dia-a-dia. Para ela, o dia-a-dia é um dos aspectos da cotidianidade, uma das partes orgânicas da vida cotidiana, assim como: *a organização do trabalho e da vida privada, os divertimentos (entretenimentos) e o descanso, a atividade social sistematizada, o tráfico e a purificação* (HELLER, 1972, p. 40)⁶¹. O dia-a-dia se refere ao observável e organizável do cotidiano e na maioria das vezes tem relação direta com as condições e modos de vida do indivíduo, tem relação com a vida particular. As condições e modos de vida explicam, por exemplo, as distrações do indivíduo, as atividades sociais que ele realiza, atividades como escrever ou ir ao banco, etc.

Assim, quando a professora relata:

E aí, cadê *Sabrina*? Já é uma mocinha, né, fica fora de casa o dia todo, porque ela *fica numa creche* a parte da manhã. Não conheço os pais, ela *vive com a mãe*, mas ela *fala muito da avó e do avô*. Aí eu num sei se são... ela num sabe explicar, né, são avós o quê, paternos, são maternos? Eu num vejo o meu pai. Então assim, *a fala dela é confusa, a vida dela é confusa* e ela reflete esta confusão aqui na sala de aula. Cê olha pelo caderno, pela questão dela em si, o corpo dela, o cuidado com o corpo. Então reflete num todo. (Trecho da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

Ou quando o aluno lista o que faz durante o dia:

Brincar de videogame (...) Eu acordo primeiro, vou no banheiro escovo os dentes e vou jogar videogame (...) Fazer meu para casa e vim pra

⁶¹ (...) la organización del trabajo y la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación (HELLER, 1972, p. 40)

escola, almoçar e vim pra escola. Pegar a mochila, arrumar, pra vir pra escola. (...) Vejo televisão (Trechos da entrevista com o aluno Edmundo, 31/08/05)

Ambos se referem ao dia-a-dia, ao aspecto privado da vida, às condições e modos de vida, nesse caso, a um dos aspectos da vida cotidiana. Não se referem, portanto, à vida cotidiana na sua totalidade, numa relação com a genericidade.

Para maior esclarecimento Heller cita o exemplo do escritor Thomas Mann. Para a autora o ato de escrever, mesmo sendo realizado todos os dias pelo escritor, é uma atividade qualitativamente superior à atividade de ir ao banco, realizada eventualmente. Isso acontece porque escrever envolve necessidades mais elevadas. Assim, o que diferencia a atividade cotidiana da atividade não cotidiana não é o fato de uma ser realizada todos os dias e a outra não. O que as diferencia é a natureza de cada uma delas, ou seja, as objetivações e apropriações que elas envolvem. Assim, o indivíduo pode, no dia-a-dia, manter algum tipo de relação com atividades não-cotidianas ou estar completamente alheio a elas.

Todas essas considerações foram feitas para apontar a necessidade de acrescentar informações sobre a vida cotidiana dos alunos avançando para além das informações sobre particularidades e dia-a-dia. Elas também permitem argumentar a favor da importância de uma visão mais completa sobre a vida cotidiana para que seja possível trabalhar com a formação humana no sentido aqui defendido. Finalmente, elas confirmam que apenas o contato com os alunos não permite o conhecimento sobre a vida cotidiana desses indivíduos. Para compreender a fala, as vivências, os comportamentos, as ações e até o pensamento do aluno, instâncias de conhecimento

da vida cotidiana, argumento que é preciso recorrer à mediação de alguns conceitos teóricos que possibilitem ultrapassar o domínio do senso comum.

Para responder qual é a vida cotidiana dos alunos, tomando como referência a característica da universalidade, bem como a possibilidade de considerar o desinteresse e o descompromisso como atividades comuns à vida cotidiana, acredito que é fundamental analisar a estrutura da vida cotidiana. Como já foi dito, ela favorece a compreensão de nossas ações, comportamentos e pensamentos. Portanto, uso a categoria *estrutura da vida cotidiana* para analisar a vida cotidiana da turma onde a pesquisa foi realizada.

Estrutura da vida cotidiana

Heller deixa claro que a vida cotidiana se opõe ao segredo das coisas secretas. Para ela, a vida cotidiana é vivida individualmente e particularmente, mas sua estrutura é *universal*. Por esse motivo ela constitui a primeira manifestação de genericidade.

A estrutura da vida cotidiana é tratada de forma extensa em duas obras de Heller: *História y vida cotidiana* (1972) e *Sociología de la vida cotidiana* (1977). Nelas, Heller deixa claro que as objetivações genéricas em-si, isto é, o domínio dos usos, objetos e linguagens são a base da atividade da vida cotidiana e marco de sua estrutura. Isso significa que a vida cotidiana se baseia na assimilação da realidade dada e nas necessidades particulares do *eu*, isto é, ela é orientada para *necessidades práticas e interesses particulares*. Para dar conta de assimilar a realidade, que se mostra cada vez mais complexa e, ao mesmo tempo, ficar em sintonia com as necessidades particulares, as necessidades do *eu*, a vida cotidiana apresenta uma

estrutura específica. Uma estrutura organizada por características e lógicas que se harmoniza tanto com as necessidades imediatas como com os interesses particulares. Essas características são a heterogeneidade, a espontaneidade, a probabilidade e o economicismo. As lógicas são a preservação, o imediatismo e a superficialidade.

Buscando uma primeira aproximação analítica com a queixa de descompromisso e desinteresse apresentada pela professora, podemos perguntar: descompromisso e desinteresse com relação a quê? a quem? a que atividades? Vejamos um trecho da entrevista da professora Magali que nos permite avançar nessa compreensão:

Porque é fácil chegar e falar assim: é a pior turma (...) Não vejo como uma turma difícil. Pelo contrário, em qualquer momento, em qualquer situação, eu consigo controlá-los, mas é uma turma que *amedronta a escola, pelo comportamento*.

Eu observo, assim, são crianças *desatentas*, né, precisam sempre daquela chamada, uma explicação maior, cê tem que tá sempre ali, com muita paciência, mas a participação...

Eu vejo que eles são crianças *inquietas*, é uma turma assim, não é qualquer coisa que convence eles não. Realmente eles *têm que ter entendido* aquela atividade, eles têm que... *ter desejo* de fazer aquilo. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

A professora Magali, ao usar termos como desatenção, inquietude, necessidade de entendimento e de desejo para justificar o comportamento e o conceito pejorativo da escola em relação à sua turma, faz referência à forma de manifestação da vida cotidiana dessa turma. Essa manifestação, inclusive, chega a amedrontar a escola. Dessa maneira, seu relato se aproxima do ponto de vista de Lukács:

Assim, a forma imediata do gênero humano [a humanidade] aparece como a base de todas as reações espontâneas dos homens a seu ambiente social, o que com frequência parece atuar de uma forma caótica. Mas precisamente por isto nela está contida a totalidade dos modos de reação, naturalmente não

como manifestações puras, mas caótico-heterogêneas. (apud HELLER, 1977, p. 12)⁶²

Esse trecho permite avançar um pouco mais. A manifestação da vida cotidiana descrita por Magali indica que os alunos apresentam desinteresse e descompromisso com relação às questões escolares ou às situações escolares a que estão expostos. Eles não se interessam por qualquer coisa, nem por qualquer atividade. Lembrando que a vida cotidiana tem como fundamento as necessidades básicas e os interesses particulares, é possível concluir que o descompromisso e o desinteresse estão presentes em situações que não correspondam a essas questões. Uma primeira conclusão a que podemos chegar é que o descompromisso, o desinteresse e a desatenção nas aulas e na escola podem ter maior relação com os conteúdos que a escola trabalha, conteúdos do não-cotidiano, do que com a estrutura familiar. Vejamos mais detalhadamente as características da vida cotidiana para verificar com que intensidade isso ocorre.

A heterogeneidade

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro. Nela o homem se coloca com toda sua particularidade, individualidade e personalidade. Nela, estão presentes todos os seus sentidos, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, idéias, ideologias. Todas as suas capacidades como, olhar, ver, provar, cheirar, pegar, as habilidades físicas, o espírito de observação, a memória, a

⁶² Así la vida cotidiana, la forma inmediata de la genericidad del hombre, aparece como la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres a su ambiente social, la cual a menudo parece actuar de una forma caótica.

sagacidade, capacidade de relacionar, comparar, participar, os afetos como simpatia, empatia, desejo, tudo, tudo está presente, conjuntamente, na vida cotidiana. Assim, toda atividade humana é heterogênea e essa heterogeneidade (de conteúdo, de importância, de significação das atividades) gera uma diversidade de ações que contribuem para alimentar a lógica da superficialidade. Isso acontece porque, embora ativo e receptivo na cotidianidade, o homem não tem tempo ou possibilidade de reflexão, articulação, de se relacionar conscientemente com tudo. Ele não realiza com intensidade suas capacidades e intenções e, assim, não equipara o proclamado ao executado.

É por causa da heterogeneidade que o homem age em múltiplas direções, provocando o caos a que Lukács se referiu. Essas múltiplas direções e capacidades são identificadas no longo texto a seguir:

Magali escreveu no quadro o que deveria constar no caderno:
ESTUDANDO O NOSSO BAIRRO.

LIVRO: O bairro do Marcelo

Autora: Ruth Rocha

ILUSTRADOR: Adalberto Cornavacca.

O que tem no meu bairro.

Alguns alunos (Alex e Luiz) acharam engraçado o nome e ficaram repetindo para toda a turma: cor na vaca, cor na vaca. Muitos alunos repetiam.

Assim que acabou de escrever, Magali disse que a atividade poderia ser realizada em grupos e passou a organizar os grupos por bairros. Aqueles que moravam no mesmo bairro poderiam se sentar juntos. Os alunos, que no início da aula foram separados por motivo de conversa, voltaram a se sentar juntos pois a maioria morava no mesmo bairro. Com essa forma de organização, os grupos ficaram com número desigual de componentes. Acompanhei o grupo que mora no bairro Independência. Esse grupo era composto de 6 alunos [A escolha por observar as discussões desse grupo se justifica pelo objetivo em acompanhar mais de perto 4 dos alunos da turma – Alex, Edmundo, Luiz e Gustavo – que constituíam o grupo. Além destes, compunham o grupo

mais dois alunos, Gladston e Solange. O grupo também contou com Gleisson e Sabrina]. O grupo demorou a iniciar a discussão. Copiar do quadro é uma tarefa difícil para Edmundo e Gustavo, que, apesar da dificuldade, fazem o que os outros colegas fazem, ou seja, escrevem um pouco, conversam, escrevem, conversam.

Depois de algum tempo esperando os colegas copiarem, Luiz pergunta para o grupo: O que vamos escrever aqui? E Alex responde: a linha de trem [A linha do trem foi citada anteriormente por Gustavo que, para ser aceito pelo grupo, mencionou para Luiz e Alex que morava na linha do trem].

Em seguida, Edmundo diz: Lá perto de casa tem a linha de trem, mas eu não dou de cara com a linha do trem.

Então, eles resolvem escrever linha de trem. Lucas, para ajudar quem apresentava dificuldades para escrever dita as letras com grande rapidez, L, I, N, H, A/ D, E/ T, R, E, M, separando as palavras.

Nesse momento, os alunos conversam muito sobre a proximidade de cada casa em relação à linha do trem. Comentam se têm que andar muito, pouco, se dá pra ver a linha da casa onde moram. Enquanto conversam sobre a linha, Luiz diz que podem escrever “ponte” porque, segundo ele, é o caminho para se chegar à linha.

Magali chega perto do grupo e pergunta: E aí, o que tem no bairro Independência?

Luiz responde: Linha, fessora, ponte, rio.

Magali pergunta sobre as lojas e eles falam de algumas lojas, supermercado, bares. Ela sai e eles voltam a conversar sobre a linha do trem e o que tem lá. Gustavo sugere que escrevam “vizinho”, mas Lucas é contra: ai credo, vizinho? E eles não escrevem. Então, começam a chamar Gustavo de vacilão e recusam sua sugestão. Resolvem escrever córrego, sugerido por Luiz. Mas depois de escreverem, Alex sugere apagar e propõe: Vamos escrever por último, córrego fede.

Um e outro vão sugerindo outras palavras e eles escrevem: sorveteria e farmácia. Nessa hora surge a dúvida de como escrever farmácia, se com c ou ç. Eles observam que outros grupos já usavam o dicionário para consulta e quando Luiz vai perguntar para Magali como se escreve ela sugere que eles façam o mesmo. Luiz pega o dicionário e ele mesmo faz a consulta, com a ajuda de Alex.

Alex: É com c, Luiz.

Luiz informa ao grupo como é para escrever e mais uma vez soletra rapidamente todas as letras. Quando olha para o caderno de Gladston vê que ele não havia escrito “linha de trem”. Pede para ele apagar o que já tinha escrito, dita novamente a linha de trem e todas as outras palavras escritas depois dela, incluindo sorveteria e farmácia. Soletra tudo com grande rapidez. Enquanto faz isso, Alex ajuda Edmundo e Gustavo.

Samanta, que estava assentada com o grupo, faz sua lista sozinha. Até esse momento ninguém lhe dirigiu a palavra. Então, ela pega o seu dicionário e mostra para o grupo [Ele é um pouco maior que o da sala e mais grosso. É também um Dicionário Aurélio.] Gladston olha o dicionário da Samanta e comenta que ele é maior que o da sala. Alex diz que é porque o da sala é mini.

Luiz: Mas o da Samanta também é mini, olha, tá escrito lá. E mostra a palavra na capa.

Eles não conseguem entender a diferença e Luiz sugere voltarem a escrever.

Luiz: Alex, vamos escrever padaria? Eles escrevem e depois Alex sugere que escrevam ponte. Luiz soletra as palavras e todos escrevem, exceto Samanta, que continua fazendo a sua própria lista.

Nesse momento, a professora Sara entra na sala.

Sara: Atenção, eu tava comentando que haveria mudança no recreio. Tem gente machucado, a quadra tá virando guerra. Nós fizemos uma escala para toda escola usar a quadra, não é só para vocês não.

Alex: Um dia para os meninos e um dia para meninas.

Sara: A sala 4, os meninos vão poder usar a quadra na 4ª feira e as meninas na 6ª feira.

Nesse momento os meninos comentam: olha, hoje tem!

Após a saída de Sara, o grupo leva algum tempo para retomar a atividade. Os meninos comentam sobre o uso da quadra e que hoje, eles vão poder usá-la duas vezes, no recreio e depois de novo com Sara [no projeto corpo e movimento]. Eles fazem combinados sobre o uso da quadra. Edmundo é o mais envolvido.

Quando os alunos retomam a atividade da lista, Edmundo volta a observar e comparar os dicionários. Descobre que o da escola tem 790 páginas e o de Samanta, 893. Ele comunica a descoberta com os colegas. Gustavo comenta: O da minha irmã tem 990.

Luiz duvida. Diz que é mentira, que não tem esse número e pergunta para Edmundo, que responde: Tem, é só olhar na rua, tem esses números todos.

Eles voltam a discutir sobre a atividade e Luiz soletra como se escreve sacolão. Luiz ajuda Gladston e Alex ajuda Edmundo e Gustavo. Samanta continua sozinha, sem se envolver. Os meninos por sua vez também não a envolvem na discussão. Não perguntam o que ela escreveu, não se voltam para ela para solicitar ou oferecer ajuda.

Luiz, por sua vez, acompanha a escrita de todos os meninos, exceto de Alex. Faz, inclusive, as correções nos cadernos dos colegas. Ele conta quantas palavras já escreveram: 8. E, em seguida, confere com Samanta, que escreveu 7.

Luiz: Você escreveu mercado?

Samanta: Não.

Luiz: Então escreve. Falando de modo imperativamente.

Gustavo, com a permissão de Alex, sugere que escrevam cachorro quente. Eles escrevem com Luiz soletrando novamente. Magali está por perto e questiona se existe cachorro quente no bairro ou um bar, uma lanchonete que vende cachorro quente. Eles riem, apagam e resolvem escrever lanchonete. Procuram no dicionário se é com X ou CH. Nesse momento Edmundo pergunta: Ô Luiz, seu grafite acabou?

Luiz: Não.

Alex: Onde é que você compra?

Luiz: Sabe o Vida [mais tarde fiquei sabendo que é o nome de um supermercado], o lá de cima? Você chega lá e pergunta pra moça assim: tem grafite? Aí ela vai falar que tem. Aí ela vai perguntar se é o

05, 06, 07. Que é cinqüenta centavos. Aí você pede o 05, aí ela te dá um papel. Aí você vai no caixa e paga e ela te dá o grafite.

Todos prestam atenção em Luiz, que assim que termina de falar sugere que escrevam bar e escola. Nesse momento, o grupo sugere muitas palavras, e cada um passa a escrever individualmente as palavras ditas em voz alta: córrego, casa, árvore, terra, açougue, banca de jornais.

O tempo acaba e vamos para o recreio. Quando retomamos a atividade, cada grupo é convidado a ler sua lista. Enquanto os grupos falam, Alex e Luiz completam suas listas escrevendo: igreja, supermercado, depósito, cruz. Eles pretendiam escrever 20 palavras. E conseguiram. (Diário de observação, 13/04/05)

Lembrando que a heterogeneidade se refere a diferentes direções tomadas por um só sujeito na realização da atividade, é possível considerar que esse trecho ilustra o grau de heterogeneidade apresentado pelos alunos desta turma. Durante os quatro meses em que observei o grupo foram inúmeras as situações em que foi possível detectar a presença de heterogêneos conteúdos, capacidades, sentimentos, significação, vividos pelos alunos durante a realização das atividades escolares. O “caos” a que Lukács se referiu.

Desde o início da formação do grupo, fica visível que os alunos apresentam heterogêneos desejos e sentimentos: querem entrar no grupo, querem deixar entrar no grupo, querem ou não participar, querem deixar ou não o outro participar. Gustavo, por exemplo, para fazer parte do grupo precisou justificar sua condição de morador no bairro Mangueiras e ser aceito por Luiz e Alex. Esses, como líderes, o aceitaram. Pelas ações e comportamentos apresentados durante a atividade fica claro que ele se integra ao grupo porque Alex e Luiz o permitiram, mais do que pelo fato de morar no bairro Independência, perto da linha do trem. Se não fosse a aprovação, naquele dia, ele não permaneceria no grupo, como havia acontecido em outras oportunidades. Edmundo mostra interesse ora pelo dicionário, pelos números de sua página, pelo uso da quadra,

num movimento sem fim. Por isso, podemos imaginar: Quantos sentimentos não estiveram presentes no momento de formar o grupo? Na aprovação? Quantos sentimentos não foram necessários para se manter no grupo? Quantos sentimentos e capacidades não são colocados quando se chama ou se é chamado de “vacilão”?

Outros aspectos que chamam a atenção são as variações apresentadas, ora por um, ora por outro aluno e as variadas ações e comportamentos apresentados. Por exemplo, fazer rápido ou não fazer, concluir ou não concluir a tarefa, executá-la com erros ou não. Esses aspectos indicam que estão presentes entre os alunos variados objetivos. Embora essas ações e comportamentos se refiram a uma mesma atividade, cada um dos alunos a realiza distintamente. Gustavo, por exemplo, se submete às ordens do grupo quando se cala, copia, pede ajuda, sugere, faz comentários. Luiz e Alex são os líderes do grupo. Organizam todo o trabalho, definem quem entra, selecionam as palavras e orientam sua escrita. São eles que se preocupam com a grafia correta, principalmente Luiz, que chama atenção para os erros cometidos pelos colegas. São os dois que propõem escrever 20 palavras e se concentram nesse desafio até conseguirem realizá-lo. Acredito que não seja incorreto dizer que eles permitem ao grupo, principalmente a Edmundo e a Gustavo, chegar ao final da atividade. Isso porque, individualmente, Edmundo e Gustavo apresentam muitas dificuldades para realizar as tarefas escolares. Edmundo não se envolve com a tarefa, segue sempre as orientações dos colegas e só escreve quando Luiz e Alex o ajudam, além de se distrair facilmente e desviar o grupo da tarefa. Gladston simplesmente copia. É um presente/ausente no grupo, ou seja, fala pouco, participa pouco, ao contrário do que já foi possível observar, quando integra outros grupos. Já Samanta se mostra completamente fora do grupo, não participando das sugestões e não demonstrando

nenhum desconforto com essa situação. Ela não interage, não troca informações sobre a atividade realizada, salvo quando apresenta o seu dicionário.

Essas variações apresentadas pelos integrantes desse grupo no tempo da execução da tarefa, no envolvimento com a atividade, nos objetivos e na execução da mesma resultam em diferenças de ações e comportamentos que permitem abordar um outro aspecto da vida cotidiana. Essas variações apontam para o fato de que a atividade cotidiana, onde o indivíduo está por inteiro, além de heterogênea, é também uma atividade hierárquica.

Ao hierarquizar, o homem estabelece uma escala de atribuição de importância, uma escala de realização que é guiada pelas significações e conteúdos priorizados por ele. Essa escala, diz Heller, se organiza em função da particularidade, dos desejos e das necessidades de cada indivíduo. Assim, ao hierarquizar, algumas atividades se subordinam às outras. No topo da hierarquia colocam-se as atividades nucleares, às quais outras se ligam e, abaixo delas, as atividades periféricas.

Nesse sentido, a escala hierárquica permite entender porque Alex e Luiz se envolvem com a tarefa, enquanto Edmundo, o tempo todo, se desvia dela, sugerindo que, para ele, o gosto pelos brinquedos e brincadeiras aparece como atividade nuclear e as tarefas escolares como uma atividade periférica. Existe na escala hierárquica uma outra questão muito importante. Embora a hierarquização tenha origem na particularidade, cada indivíduo constrói sua escala de importância a partir de seus interesses particulares e de seu ponto de vista particular. Assim, a hierarquia estabelecida pelo indivíduo pode dar maior ou menor amplitude para a particularidade (HELLER, 1977). Quando Luiz e Alex colocam a realização da tarefa escolar como prioridade, naquele momento, quando se propõem a escrever 20 palavras, eles se

concentram, se abstraem das brincadeiras, das distrações. Mesmo quando se distraem, procuram voltar imediatamente à atividade. Eles só conseguem isso porque suspendem, temporariamente, a particularidade. Já Edmundo demonstra estar preso à particularidade que, no seu caso, transparece no interesse por brincadeiras e na dificuldade com a atividade escolar. Isso fica visível quando ele se rende às constantes interrupções, quando demonstra dificuldade e dependência na escrita, quando parece demonstrar mais interesse no que acontece na periferia da atividade. Dessa forma ele depende do colega que dita para ele, corrige sua escrita, o chama para continuar e concluir a atividade.

Outros exemplos de hierarquia com amplitude para a particularidade foram observados em Beatriz e Fernando. Beatriz prioriza, no grupo, suas necessidades de domínio da situação, de controle das pessoas e de se tornar destaque no grupo. Ela manifesta essas necessidades sob a forma de ações e comportamentos que criam sérios atritos no grupo, como denunciam os seguintes trechos do diário de observação:

Nesse momento Gustavo entra, os alunos dão boa noite e ele sorri. Magali pergunta se ele almoçou [será que já sabia do atraso?], *mas é Beatriz quem responde*: Ele estava comendo salgadinhos. Gustavo *se irrita* e diz: Fala que é pra ela *calar a boca*. Depois, ele responde que almoçou. (Diário de observação, 08/06/05)

Quando Irene saiu, Liana se sentou comigo e Magali a chamou para ver seu 'para casa', seguindo a fila. Já na mesa com Magali, Liana falou algo sobre sua casa e depois voltou para a carteira. Beatriz, que estava próxima, *ouviu e veio atrás dela para perguntar* porque sua mãe a havia chamado de burra. Liana respondeu rápido: Ô menina, *cuida da sua vida* que eu cuido da minha. Beatriz *se calou* e voltou para sua carteira. Quem estava por perto sorriu. (Diário de observação, 05/04/05)

Magali entrega as lembranças e cartões de quem não esteve presente na 6ª feira. Chama Edmundo e Gustavo. Nesse momento, Luiz a chama: Vem cá, fessora. Meu caderno tá com um buraco aqui, como eu faço, vem cá rapidão.

Beatriz se levanta e corre para olhar o caderno dele.

Luiz: Te chamei aqui, *intrometida?*

Ela volta para o seu lugar e diz que já tinha acabado a atividade. (Diário de observação, 19/05/05)

Quando faziam o trabalho as 4 alunas falavam sobre o que pretendiam desenhar. *Nenhuma delas questionou* os desenhos pretendidos. Desenharam: uma casa de dois andares com um menino tomando banho no andar de cima; nuvens e um céu estrelado e uma menina. Beatriz desenhou um casal de mãos dadas. *Veza ou outra ouvia das meninas que o desenho estava feio*, que era pra fazer direito, principalmente, o cabelo da menina. Com isso, Beatriz ia desenhando e perguntando: como é que vou fazer o vestido? Posso fazer assim? Mostrando um formato de triângulo. Com a *aprovação* de Izabel, desenha o vestido. Depois recebe comentários sobre os sapatos, e conserta. Ao final, pergunta se pode colocar os dois de mãos dadas, o que lhe é permitido. Quanto aos desenhos das colegas ela só tem *comentários positivos*, acha tudo lindo. Elogia as patinhas de cachorro, as estrelas e os pequenos corações desenhados pelas colegas. (Diário de observação, 24/04/05)

Os trechos referentes às ações e comportamentos de Beatriz são ilustrativos das necessidades apresentadas por ela. Quando faz a opção por controlar e saber tudo que acontece na turma ela passa a ser considerada intrometida e fofqueira pelos colegas. Isso lhe traz muitas dificuldades de aceitação. Em função disso Beatriz recebe tanto das meninas como dos meninos um tratamento hostil. Tal fato fica claro ao analisar o trabalho realizado no grupo. Se no momento de preparação da atividade os desenhos não recebem nenhum questionamento, quando Beatriz faz seu desenho, as críticas e questionamentos são constantes. Ela é a única do grupo que se vê às voltas com a aprovação do que faz. Entretanto, não só se submete às críticas recebidas como até mesmo as provoca quando pede a aceitação e aprovação do que pode e como pode

desenhar. Para completar, ela elogia os desenhos das colegas, aprova todos eles, acha todos lindos.

Quanto à amplitude para a particularidade observada em Fernando, fica visível que praticamente todas as suas ações e comportamentos mantêm relação direta com a sua particularidade: sua necessidade de atenção e afeto, seu sentimento de rejeição, a falta de confiança nas pessoas, seu temperamento agressivo, sua atitude explosiva. Vejamos algumas situações na sala de aula:

Fernando *reclamou* quando Magali anunciou os *ajudantes* do dia. Com cuidado ela explicou para ele como funciona: dois ajudantes por dia. Disse que quando ele entrou na sala a sua letra já havia passado. Fernando *não gostou* ou não entendeu. Abaixou a cabeça na mesa, *disse que não faria nada*. Apesar de não saber ler ou escrever, ele sempre pede para ir ao quadro, para participar, e *se chateia quando não é chamado*. Quando o ajudante foi entregar a folha de para casa, ele disse que não faria nada. Magali ignorou seu protesto, dizendo que é ele quem vai sair perdendo e que está chateada com sua atitude. Aos poucos ele volta a falar e olhar para ela. (Diário de observação, 09/03/05)

Os alunos contavam para os colegas sobre o trabalho dos pais. Fernando, por várias vezes, repetiu que não estava ouvindo. Sem obter respostas, passou a reclamar que *ninguém o escutava*. Nesse momento, uma das alunas falava para o grupo sobre coisas que sua mãe já fez: a mãe foi babá, trabalhou com dentista e, nesse momento, está desempregada.

Fernando continuava *batendo na madeira*, reclamando não ouvir. Magali não respondeu e ele comentou:

Fernando: *Cê num tá nem aí, né?*

Magali continuava sem falar nada. Ela fazia perguntas para os alunos sobre a carteira de identidade dos pais, a foto, a assinatura. Keila foi a próxima a falar. Ela foi até a frente e levou o caderno, fato que foi repetido por todos que foram chamados depois dela. Nessa hora Magali comentou: Ótimo, tem colega que nem fez.

Fernando: *Eu não fiz, eu nunca faço mesmo*. (Diário de observação, 03/05/05)

Magali: Olha, no número 1 é para recortar uma gravura bem legal e depois escrever algo sobre ela no caderno.

Fernando: Pode ser moto boy?

Magali: Pode, se você achar legal!
 Fernando: Um jacaré?
 Magali: Pode.
 Fernando: *Um acidente?*
 Magali: Se você achar o acidente legal!
 Fernando: Eu acho, adoro *quando vejo um acidente, eu até rio.* (Diário de observação, 05/04/05)

As carteiras estavam dispostas em duplas e Fernando logo reclamou porque Samanta se sentou ao lado de Paulo, na primeira carteira, lugar onde ele queria se sentar. Logo começou a xingar.

Magali: Esse lugar não é do Paulo, é só ele se levantar e você se sentar.

Fernando: Mas eu não quero sentar com ela, *eu quero* sentar com o Paulo.

Em seguida sai da sala dizendo que só vai entrar quando Samanta sair do lugar. Ele fica fora da sala por uns 5 minutos. Magali não se manifesta, não o chama de volta. Então, ele entra novamente. Começa a mexer com alguns colegas e a bater, um no outro, os pedaços de cabo de vassoura que seguram a janela.

Magali: Você pode me ajudar, Fernando, sentando no seu lugar!

Fernando: Eu não vou sentar com ela. E aponta para Samanta.

Magali: Tudo bem, você tem o direito de não querer sentar com a Samanta mas eu também tenho o direito de querer dar minha aula em paz. Você pode escolher outro lugar para assentar.

Fernando: Eu quero que a Samanta saia “preu” sentar com o Paulo.

Magali não responde e Fernando continua a andar pela sala. Começa a *ameaçar* os colegas, depois volta a brincar com a madeira. Fernando assenta no chão perto de Paulo e fica mexendo com os livros do seu kit, permanecendo assim por um bom tempo. (Diário de observação, 19/04/05)

Magali escreve no quadro a atividade: Olhe à sua volta e escreva seis substantivos comuns.

Fernando: Outra vez? Referindo-se ao substantivo.

Magali diz que sim, que é para escrever. Que eles trabalharam substantivo outro dia e não hoje.

Fernando: Eu *não sei substantivo. Detesto copiar*, detesto copiar. Vai repetindo e socando a mesa.

Magali chama sua atenção. Ele pára de socar a mesa e fica calado.

Magali escreve o segundo exercício. (Diário de observação, 15/06/05)

Os trechos referentes a Fernando mostram algumas das preocupações desse aluno, que justificam suas ações e comportamentos. Ele se preocupa com o fato de não

ser escolhido o ajudante da turma, demonstra que o seu desejo deve ser satisfeito pela professora e pelos colegas e apresenta suas dificuldades em relação às atividades escolares como, por exemplo, não saber substantivo. Aliás, ele não só fala de sua dificuldade com a atividade escolar como, inclusive, demonstra não gostar dela, por exemplo, detesta copiar. Além desses comportamentos, a provocação, a agressão, o uso de ameaças e xingamentos também são freqüentemente utilizados por esse aluno. Ele justifica esse comportamento ao expressar acreditar que os alunos e a professora alimentam um sentimento de rejeição por ele. Todos os comportamentos e ações de Fernando, como vimos, estão diretamente ligados às suas dificuldades, ao seu ponto de vista particular. Ele é dominado por ambos. Fica claro que, quanto mais Fernando é tratado como diferente, mais se sente e se comporta como diferente, envolvendo-se num ciclo sem fim. Assim, é possível concluir que a particularidade tem grande amplitude na vida desse aluno.

Os trechos que destacam as ações e comportamentos de Edmundo, Beatriz e Fernando são exemplos de prioridades que alguns alunos colocam para suas vidas. Por isso, Heller toma a hierarquia como condição de organicidade da vida cotidiana. Para ela, a hierarquia aponta o que vem primeiro no campo das realizações, ou seja, que objetivações se colocam, prioritariamente, na vida dos indivíduos. Sobre isso, Tedesco diz: *A heterogeneidade e a hierarquia promovem a seleção do pensamento-ação indispensável à continuidade da cotidianidade* (2003, p. 155). Nesse sentido, heterogeneidade e hierarquia dão ordem ao caos.

A espontaneidade

Segundo Heller, para dar conta de tudo o que precisamos realizar na cotidianidade, nós não podemos refletir sobre todas as nossas ações, sobre todas as nossas atividades, pois isso limitaria nossa condição de materializá-las. Assim, a atividade cotidiana tem como característica dominante a *espontaneidade*, no sentido de ser automática e irrefletida. Em função dessa espontaneidade, agimos mais por assimilação e defendemos a preservação, a manutenção e o costume. Essas regras provisórias, como define Heller, são comuns na vida cotidiana. Elas também são úteis, à medida que, com sua ajuda, os homens prosseguem a vida com os menores atritos possíveis.

Essa espontaneidade não aparece apenas no comportamento, mas também nas nossas motivações, quase sempre efêmeras e em constante alteração. Assim como a heterogeneidade, a espontaneidade também segue a lógica da *superficialidade*. Dessa forma, o homem, na vida cotidiana, age automática e irrefletidamente, evitando conflitos e tudo que o tire da cotidianidade, conforme veremos no relato a seguir:

Às 15:50 nós entramos na sala de volta da merenda. Estávamos com a professora Sara que, segurando um texto, perguntou para os alunos:
Sara: Dentro da área de ciências nós vamos falar sobre o lugar de cada um. O que são seres vivos?
Alunos: visão, audição, tato...
Ela começa a rir e eu também. Ela chama atenção dos alunos para o que eles estão respondendo e repete a pergunta. (Diário de observação, 30/05/05)

Para entender melhor o contexto da resposta vale registrar que durante algum tempo a turma estava envolvida com atividades e perguntas voltadas para os órgãos de

sentido. Sara era a professora que, na maioria das vezes, se envolvia com essas questões nas aulas de ciências. Assim, é possível perceber que, para os alunos, esse era o assunto a ser retomado novamente pela professora, como acontecia nas aulas anteriores. Nesse dia, o assunto e a pergunta mudaram, mas eles não se deram conta. A resposta rápida, segura e, em coro, foi tão automática que causou risos.

Embora não se possa afirmar que a espontaneidade seja a mesma, que mantenha o mesmo nível em diferentes situações ou em diferentes estágios de aprendizado, é possível dizer que ela atua na base da *probabilidade* e da *imitação*.

A probabilidade é o plano da possibilidade, da relação da atividade com suas conseqüências. Na probabilidade o indivíduo age buscando segurança na realização da atividade. No exemplo dado, o pensamento dos alunos poderia ser este: ela fala sobre órgãos de sentido, é isso que vai perguntar, é isso que vou responder. É por isso que a probabilidade orienta para o uso da tradição, da fé, da afetividade e da imitação, como formas de ação. Nesse sentido, na probabilidade, correm-se poucos riscos:

Ariane, assim que recebeu a folha de atividade, disse que *aquilo era da intervenção* e mostrou para Beatriz a palavra *intervenção*, escrita na folha. Elas estavam assentadas em dupla e acompanhei a atividade das duas. Ariane faz o caminho do labirinto e *Beatriz copia dela*, mas não se preocupa em fazer o mesmo caminho uma vez que não respeita as barreiras do labirinto. Passa por onde não pode passar. Na verdade, segue a direção mostrada por Ariane: por aqui, vem aqui, passa aqui. Quando termina, Beatriz pergunta: O que é para fazer agora?

Ariane lê a ordem e diz que é para imaginar o que eles estão conversando.

Beatriz: Como é que eu vou imaginar o que tão conversando? Já fez [essa atividade] na intervenção?

Ariane responde que não. Beatriz, então, diz que vai colorir. E começa a colorir os meninos desenhados no labirinto. (Diário de observação, 28/06/05)

Essa tendência a repetir o que deu certo, a permanecer na segurança do

conhecido, permite entender a surpresa de Beatriz diante da tarefa de imaginar uma conversa. Ela acredita que o fato de Ariane mencionar que a atividade é da intervenção⁶³ significava que ela já tinha realizado essa atividade e, portanto, poderia repeti-la sem o risco de erros. Diante da negativa da colega, ela interrompe a atividade. Embora mais tarde tenha concluído a atividade, escrevendo o diálogo, Beatriz só fez depois de terminar de colorir toda a folha e de ouvir vários comentários dos colegas sobre o que tinham escrito. Escreveu o básico, o suficiente, como a maioria da turma, conforme mostra o trecho a seguir:

Beatriz: Vou pôr assim: vamos brincar?

Ariane: É. O outro responde, vamos.

Beatriz: Eu vou escrever aqui. E mostra o lugar onde vai escrever.

Beatriz escreve o seguinte diálogo: VÃO BRINCA VOMOS .

Elas voltam a colorir e eu aproveito para andar pela sala e ver alguns diálogos escritos pelos alunos. (Diário de observação, 28/06/05)

Além da presença da probabilidade, a atividade desenvolvida por Beatriz e Ariane permite considerar um outro aspecto da vida cotidiana: não há vida cotidiana sem imitação. O fato de o homem se encontrar num mundo já dado, numa estrutura já dada o leva a assimilar rapidamente o dado e continuar a se desenvolver. Assim, sua primeira reação é de imitação. Para Heller, o homem inicia seu desenvolvimento pela imitação e precisa dela para continuar a se desenvolver. Mesmo já desenvolvido, quando perde o rumo, quando não sabe o que fazer, quando busca orientação, ele retorna à imitação. Sem imitação o trabalho e a troca não seriam possíveis. A exemplo

⁶³ Os alunos da turma são separados em grupos, descritos por Magali como grupo forte, médio e fraco onde realizam atividades específicas de acordo com suas necessidades. Esse atendimento é chamado de intervenção e acontece em toda a escola. Os alunos da turma da professora Magali se juntam com os alunos da sala 6 e uma vez separados são atendidos por Sara, Magali e Mara, uma em cada grupo, duas vezes na semana.

da heterogeneidade e da hierarquia, os tipos e graus de imitação⁶⁴ são diversos, bem como as épocas e situações em que acontecem (HELLER, 1972).

No caso da turma observada, a imitação de ações se mostrou uma imitação bem comum. Os alunos da turma apresentam a tendência a reproduzir ações já realizadas por colegas, principalmente quando elogiadas. O caso do caderno levado por Keila na apresentação da atividade e repetido por todos depois dela é um exemplo. Acredito que esse tipo de imitação acontece porque ela permite a reprodução de ações isoladas, como gestos, falas, atitudes, dispensando a imitação de comportamentos. Segundo Heller, imitar comportamento demonstra a intenção de imitar um papel. Nesse caso, a imitação de comportamentos é uma imitação mais complexa. No trecho abaixo, a imitação de ações aparece de maneira bem clara:

Sara pede atenção por várias vezes. Depois de algum tempo, de muita insistência, pergunta quais os grupos que conseguiram terminar a atividade de ontem. Muitos dizem que não terminaram.

Sara: Eu vou dar 10 minutos para terminar, depois vocês vão escolher uma pessoa do grupo para apresentar para os colegas. 20 minutos depois...

Sara: atenção, os grupos vão apresentar o que fizeram. Quero respeito com os colegas e os grupos.

Ela chama os grupos por número e fala os nomes dos alunos que compõem cada grupo.

Sara: Grupo 1: Alex, Luiz, Edmundo e Marlon. Vocês vão apresentar e falar porque colaram as gravuras.

Os alunos foram até a frente, e começaram discutindo quem é que apresentaria. Luiz ficou segurando o cartaz permanecendo escondido atrás dele. Alex, como os outros, dizia que não ia falar nada, mas acabou apresentando o cartaz, apesar das várias interrupções dos colegas.

⁶⁴ Para maior aprofundamento a esse respeito consultar o capítulo 5 – *Los esquemas de comportamiento y de conocimiento más corrientes en la vida cotidiana* – da segunda parte do livro de Heller (1977). Nele, Heller aponta 3 formas distintas de imitação: Imitação de ações, imitação de comportamentos e imitação evocativa. Ao discutir a necessidade e importância da imitação, Heller considera que precisamos saber até que ponto somos capazes de produzir no campo da mimese ou mesmo deixá-la de lado configurando novas atitudes. O que propõe é que analisemos quando, como e o quê produzimos a partir da imitação.

Alex: isso aqui é alimento, isso é leite, uva, bebida. Aqui é arroz. Aqui é planta.

Sara: E o que tem planta com o corpo?

Marlon: É remédio.

Alex: É que tem planta que faz remédio. E continuou. Aqui é girassol, mulher fazendo ginástica.

Enquanto o grupo apresentava os outros grupos continuavam a fazer seus cartazes. Alguns alunos conversavam.

Sara: Agora o grupo 2. E nomeia os alunos.

O grupo também não tinha escolhido quem ia apresentar. Todos diziam que iam ficar calados. Foi Roberto quem falou:

Roberto: Comida saudável. Foi interrompido por Jonis, que falou que favela é perigosa porque faz um tá... tá... tá... [imitando tiros]. Roberto continuou:

R: Isso é comida, leite, pão de queijo para alimentar, pessoas pra nós brincar, carroça pra nós andar.

Sara: O grupo 3. E fala os nomes.

Novamente existe uma discussão sobre quem vai apresentar. Todos querem segurar o cartaz. Quem segura parece não precisar falar.

Wilian começa: Passando negócio na pele.

A turma conversa. Sara interrompe e pede silêncio.

Wilian volta a falar e vai dizendo o que tem no cartaz. A conversa continua e ele fala baixinho. Não dá para ouvir direito o que ele diz, mesmo estando assentada bem perto dele.

Sara: Grupo 4. Nomeia.

Kely apresenta, não sem antes todas as alunas do grupo dizerem que não vão falar. Elas riem e colocam a mão na boca.

Kely: É uma moça, um alimento, uma casa. Ela continua a nomear as figuras. Quando termina, Nara diz:

Nara: Agora vamos ler.

Havia um texto escrito na folha. O texto falava que a atividade foi legal, que foi divertida, que elas gostaram de fazer, que aprenderam muito com a professora Sara.

Sara: Grupo 5 e nomeia as alunas.

Nesse grupo acontece o contrário dos demais. Todas querem falar, incluindo Beatriz. Quando mostram o cartaz muitos colegas falam: NOSSA! Com uma expressão de desagrado. É Izabel quem acaba falando:

Izabel: Isso é uma noiva, uma mulher, uma casa com um menino tomando banho no chuveiro, uma mulher e um homem e uma mulher.

Quando termina de falar Beatriz completa, dizendo FIM. Ao contrário do que aconteceu com todos os outros grupos que receberam palmas, o grupo recebe uma manifestação singela. Alguns colegas mostram a mão com o polegar para baixo, outros vão. Sara chama atenção para as vaias. Ela se levanta de onde estava, no fundo da sala e diz:

Sara: Os comentários sobre os trabalhos vão ficar para a próxima aula.

O tempo de sua aula tinha acabado. (Diário de observação, 26/04/05)

Como podemos perceber, apesar da ordem para explicar *porque* tinham colocado as figuras nos cartazes, nenhum grupo conseguiu realizar essa tarefa. O grupo 1 começa realizando uma identificação das figuras e, como não há nenhuma observação sobre isso, todos os outros grupos continuam fazendo o mesmo. Eles fazem o mais simples, descrevem as gravuras e desenhos, identificam o que todos estão vendo como alimentos, pessoas, etc. Não fazem o mais difícil, justificar. Seguem, também, a atitude do primeiro grupo de não querer apresentar o cartaz excetuando o último grupo, onde Beatriz está presente.

O Economicismo

Toda ação e pensamento realizado na vida cotidiana manifestam-se e funcionam, exclusivamente, mediante um economicismo, ou seja, mediante o uso, sendo suspensos quando não mais necessários. Assim, o homem pensa o suficiente para executar a tarefa, não mais que isso. Seguindo a lógica *do imediatismo*, o economicismo orienta para a falta de profundidade, amplitude ou intensidade das ações e do pensamento. Há, no economicismo, uma unidade imediata de pensamento e ação. O pensamento cotidiano é absolutamente pragmático, isso é, está baseado na ação, na experiência, limita-se aos aspectos da realidade:

A atividade proposta pela professora Mara, que era a professora de apoio do dia, propunha, entre outras coisas, a escrita de frases com as funções existentes numa escola. Algumas das frases propostas pela turma foram: A professora escreve muito no quadro. A professora dá aula. A professora dá matemática. A diretora cuida da escola. O porteiro

espera todos no portão. A cantineira faz comida. (Diário de observação, 12/04/05)

Magali propôs que os alunos escrevessem no caderno frases sobre os desenhos que estavam na folha. Durante a atividade andei pela sala e fiz o registro de algumas delas:

O sol fica no céu, o sol ilumina, o sol brilha lindo, o sol ilumina a atividade, o sol fica quente, o sol é brilhante, o sol é amarelo, o sol ilumina todo dia, o sol brilha, o sol nasceu; a bala é de morango, a bala é gostosa, a bala é de chupar, a bala é doce, a bala é muito deliciosa; a árvore é cheia de frutas, a árvore dá frutas, a árvore é uma coisa que dá sombra, a árvore é fresca, a árvore fica na praça, a árvore é verde, a árvore dá laranjas, a árvore é bonita; a bola é da menina, a bola é do menino, a bola é de chutar; a bicicleta é de andar, a bicicleta é da vovó, a bicicleta é legal, a bicicleta é do menino; a casa é pintada, a casa é bonita, a casa é da menina; a menina gosta de brincar, a menina é legal, a menina é bonita; o menino joga bola e estuda muito, o menino gosta de estudar, o menino é legal. (Diário de observação, 03/05/05)

Apesar de Magali chamar a atenção da turma para o fato de que escreviam frases pequenas, é possível perceber outro aspecto comum às frases. Têm praticamente a mesma forma e o mesmo conteúdo. Sobre a forma, foi observado que conservam a mesma estrutura: artigo + sujeito/substantivo + verbo/adjetivo. São raras as frases que fogem a esse padrão. A partir desse padrão, as frases apresentam variações: a menina é bonita, a casa é bonita, a árvore é bonita. Existem até mesmo frases que se repetem, iguaizinhas, para vários alunos, mesmo assentados em lugares distantes como, por exemplo: a bala é gostosa, aparece 10 vezes; a casa é bonita, 5 vezes e o sol é amarelo, 4 vezes. Sobre o conteúdo vimos que ele reflete a experiência, a ação e a realidade. Ele é um conteúdo pragmático. Não há dúvida de que a bala é gostosa ou a árvore dá frutos.

Entretanto, outro aspecto na escrita das frases me chamou a atenção. Alguns alunos, ainda que poucos, variavam o conteúdo. Apesar de ainda se apoiarem na

realidade, falavam de uma realidade que poderia ser contestável, quando não entendida sob o ponto de vista desses alunos. Vejamos as frases construídas por Valéria, Wilian e Gladston:

Valéria: A bicicleta está estragada.
 Wilian: A bicicleta fica no quintal.
 Gladston: A bicicleta anda demais.

Essas frases chamaram minha atenção, primeiro, porque fogem a uma realidade prática, incontestável como, por exemplo, que o sol fica no céu; segundo, porque trazem uma especificação/qualificação que só se confirma diante de uma conversa. Por exemplo, a bicicleta que aparece na folha não tem nenhuma aparência de estragada, e também, não parece estar em nenhum lugar. Ao perguntar aos três alunos se têm bicicleta, me respondem praticamente o que escreveram: *Tenho, mas tá estragada. Tenho, ela fica no quintal lá de casa. Tenho, eu ando muito com ela no campinho de terra, lá eu corro bastante.* Esse fato reforçou a necessidade de considerar o pensamento como uma manifestação da cotidianidade, da maneira de ver, compreender e se relacionar com a genericidade.

Voltando novamente ao economicismo, este também aparece numa outra atividade, onde os alunos não puderam contar diretamente com a experiência, com a prática. Vejamos:

Magali pedia para que os alunos escrevessem ambiente urbano ou ambiente rural abaixo dos seis desenhos registrados na folha de atividade. Antes mesmo de terminar a explicação do que era para ser feito, Alex já tinha escrito as respostas e chamava Magali para mostrar. Ela pede para ele esperar e pergunta novamente para a turma o que é ambiente urbano e rural. Eles repetem, praticamente na íntegra, o teor do texto lido no dia anterior: *poucas casas, muitas casas, prédios, indústrias, escolas, matas, criação de gado, casas distantes umas das*

outras, hospitais, escolas. Vez ou outra Magali pergunta: *isso tem pouco ou muito?* E os alunos respondem. Então ela manda que todos façam a atividade. A resposta esperada para a atividade é: ambiente rural (AR), ambiente urbano (AU), AR, AR, AU, AU. Enquanto ela chama os alunos na sua mesa para corrigir a atividade, aproveito para andar pela sala e conversar com eles. Peço que me expliquem porque tinham dado aquelas respostas. Alguns fazem menção de apagar. Outros perguntam se está errado. Digo que não, que só quero que respondam porque foi que escolheram colocar ambiente urbano ou ambiente rural em cada resposta. Gladston me responde assim:

Rural: é porque aqui tem muito mato, muito verde, então é ambiente rural.

Rural: tem muita grama, aqui é campo de futebol, é grama para todo lado, é rural.

Rural: é no meio, tipo floresta, tem muito mato, muita árvore.

Rural: aqui é fazenda tem muito mato, grama, árvore, tem poucas casas, é AR.

Urbano: já tem muitas casas, muitos carros, ônibus.

Urbano: é também urbano porque tem muitas casas assim, tem mar. (Diário de observação, 28/05/05)

Tanto Gladston como outros alunos parecem se fixar em um único aspecto para justificar suas classificações: pouco e muito. Eles se valem desse aspecto quantitativo, presente na leitura realizada no dia anterior e retomada antes da atividade, que considerou o ambiente urbano como local de muitas casas, muitas pessoas, muitos prédios, em contraposição ao ambiente rural que tem poucas casas, poucas pessoas, muitos bichos, muita plantação, etc. É o pouco e o muito que eles usam como orientação nas suas respostas, embora ainda não estabeleçam adequadamente essas referências: muito e pouco com relação a quê? Muito e pouco com relação a qual espaço? Ora, valendo-se da experiência, ora das generalizações e analogias, o pensamento desses alunos apresenta-se extremamente baseado no pragmatismo.

Para aprofundar um pouco mais no pragmatismo, Heller faz referência às formas de pensamento comuns à vida cotidiana. Para ela, quando resolvemos algum assunto nos situamos, o mais rápido possível, no ponto de vista de uma tarefa desejada. O uso

de ultrageneralizações, pré-juízos e analogias nos permite classificar e colocar nossas respostas, o mais rápido possível, dentro de um quadro já conhecido para, a partir daí, nos orientarmos. Enfim, pelo economicismo, nos apoiamos no que já sabemos, já dominamos ou, então, nos apegamos, o mais rápido possível a um aspecto da questão. Nós agimos pela prática, pela experiência.

O que foi possível perceber sobre a vida cotidiana dos alunos é que, enquanto turma, esses alunos apresentam uma vida tipicamente cotidiana, ou seja, apresentam heterogeneidade, espontaneidade, probabilidade e economicismo em todas as atividades escolares realizadas por eles. Foi percebível, também, a presença constante das lógicas comuns à vida cotidiana: preservação, imediatismo e superficialidade. Concorre ainda para confirmar a estrutura tipicamente cotidiana presente na sala o número significativo de situações em que as características e lógicas cotidianas aparecem, bem como o fato de serem freqüentes na maioria dos alunos da turma. Talvez, por isso, essa estrutura tipicamente cotidiana ofereça uma caracterização que classifica a turma como caótica, chegando mesmo a assustar a escola. Com isso, fica configurado que os alunos dessa turma mantêm suas escolhas a partir das necessidades práticas e dos interesses particulares. Nesse sentido, estão centrados nas atividades voltadas para as objetivações em-si, caracterizando essa objetivação como uma objetivação prioritária.

Com base no pensamento helleriano de que a heterogeneidade e a hierarquia organizam a vida cotidiana, é possível apresentar uma organização da turma tomando como referência as objetivações em-si. Nesse ponto é necessário esclarecer que ao fazer referência às objetivações em-si, refiro-me basicamente aos usos. Primeiro, por uma questão prática: a necessidade de centrar em um elemento. Segundo, porque

considero que a observação da vida cotidiana no espaço escolar se pauta muito na observação das maneiras de agir, base dos usos e costumes.

Feitas essas considerações já é possível voltar à questão das atividades centrais e periféricas da turma. Em minhas análises procuro mostrar que, numa escala de importância, as necessidades práticas e os interesses particulares aparecem como prioridade para esses alunos. Nesse sentido, tudo o que se refere a essa opção, tudo que harmoniza com essa escolha, tem prioridade:

- o interesse por buscar sempre jogos e brincadeiras;
- o interesse pela reprodução e não pela produção;
- o desinteresse e o descompromisso com questões relacionadas à problematização, à justificativa ou à análise;
- a preferência pelo lugar onde se sentar.

Essa última é uma questão bastante interessante. Embora Magali chame atenção, peça, se manifeste contra a escolha dos lugares onde os alunos se sentam, (...) *ótimo, eu gosto quando tá assim, porque senta justamente com aqueles que conversa e não com quem ajuda* (Diário de observação, 30/03/05), eles preferem ficar próximos de alunos que, para Magali, não os ajudam. É possível perceber que suas preferências, como vimos, obedecem a necessidades particulares, que não harmonizam com as intenções da professora. Esse comportamento, comum nas meninas e meninos, faz com que alguns grupos se mantenham fechados e se sentem em blocos. Por exemplo, Edmundo, Alex e Luiz; Jonis, Marlon e Ronaldo; Izabel, Keila e Patrícia são alunos aos quais outros se agregam para formar os blocos. Poucos alunos não têm, na sala, um grupo de referência a quem se agregar para formar blocos. Um deles é Fernando. Somente no dia em que ele apareceu com uma sacola cheia de

brinquedos, foi convidado a se sentar em um desses blocos. O que confirma que são os interesses particulares e não os escolares, como quer Magali, que orientam as suas escolhas. Nesse sentido, o tipo de ajuda que estão buscando de seus colegas não é a ajuda que a professora espera e cobra. Portanto, analisando a “escolha” sobre o prisma da hierarquia estabelecida pelo grupo e ou pelo aluno, fica claro que, ao formarem duplas ou grupos, dificilmente estarão junto com aqueles que a professora deseja.

Considerando a estrutura tipicamente cotidiana e as atividades prioritárias apresentadas por esses alunos, é possível apontar algumas bases de usos e costumes que orientam as maneiras de agir do grupo:

- *Relações de troca*: Acontece no âmbito da troca de objetos, comum entre os meninos; no âmbito da troca de favores, quando um copia do outro para depois poder fazer juntos um jogo, conversar, etc:

Alguns alunos se levantam para buscar seus pares, outros vão buscar as folhas. Luiz chama Alex para fazerem juntos. Alex diz que vai fazer com Wilian e Luiz argumenta: Mas ele não sabe fazer em cursiva. Wilian acaba ficando sozinho. (Diário de observação, 20/04/05)

O uso da troca, vista a partir dessas diferentes perspectivas, permite analisar se ela, enquanto lógica, não explicaria muitas das situações de brigas e xingamentos ocorridos na sala de aula, como explicita Fernando:

Fernando: *Todo mundo me chama de ladrão nessa sala. Vou pôr apelido em todo mundo também.* Fessora, o Paulo de Lara não veio. Magali não falou nada e ele repetiu a frase por várias vezes.

Magali: Então pessoal, a Magali vai passar o para casa no quadro e vocês vão copiar no caderno. Enquanto isso eu vou passar olhando o para casa de ontem.

Fernando: O Malon Jackson sujou a cueca.

Nesse momento, Marlon retruca: A mulher te xingou.

Fernando: Ocê é o Marlon Jackson. E, baixinho, acrescentou: *Todo mundo fica falando de mim nessa sala, também vou chamar todo mundo de capetinha*. E fica por algum tempo chamando os alunos de capetinha. (Diário de observação, 05/05/05)

- *Relações de dependência*: os alunos são dependentes da professora e, em alguns casos, são dependentes de outros alunos. No que se refere às professoras, é delas toda a responsabilidade do andamento da aula. São elas que definem a rotina, ditam o ritmo e, na maioria das vezes, orientam os alunos a como fazer. Explicam e depois os alunos fazem. Raramente a rotina proposta é alterada em função da participação dos alunos. Quando se altera, quando muda, geralmente é por uma questão externa à sala de aula. Sobre a dependência entre alunos, ela é fortemente colocada, principalmente, para Ronaldo em relação a Jonis ou Edmundo em relação a Alex e Luiz, ou mesmo, Izabel em relação a Keila e Patrícia. Nessas relações de dependência esses alunos (Ronaldo, Edmundo e Izabel) parecem se colocar diante dos outros como menos capazes e, em alguns aspectos, dão aos colegas o direito de guiar suas ações.
- *Relações de disputa*: entendida como a mais comum das colisões da vida cotidiana, a disputa é definida por Heller (1977) como uma colisão entre interesses particulares. Ela difere do debate ou da discussão. Na disputa as pessoas não dialogam, elas repetem constantemente os mesmos argumentos. Nesse sentido, quanto mais interesses particulares estiverem em jogo, mais freqüentes serão as disputas. Como já foi dito, muitos dos alunos da turma

demonstram estar extremamente voltados para as questões particulares, provocando, com isso, a existência freqüente de disputas nesse grupo. Essas disputas aparecem indistintamente entre meninos e meninas. Os meninos se desafiam física e cognitivamente – o mais forte, o mais machão, o mais rápido no término das atividades, o mais competente nas respostas. Desafiam-se na liderança dos grupos, na colocação de regras. As meninas disputam a atenção dos meninos, cada detalhe da atividade realizada, comparam e criticam o trabalho uma das outras.

- *Regras de convivência*: a primeira delas é o respeito ao adulto da sala. Ainda que ocasionalmente quebrada, na maioria das vezes por Fernando, é uma regra que orienta a todos. Ela evita transtornos, como explica Edmundo:

Eugênia: Por que cê acha que cê não bate no pai, não bate na mãe, não bate na tia, não bate na professora, o que que essas pessoas têm de especial?

Edmundo: Vai pôr eu de castigo.

Eugênia: Ih, então cê vai bater ne mim?

Edmundo: Nem no cê!

Eugênia: Será que eu posso te colocar de castigo?

Edmundo: Pode.

Eugênia: Posso, por quê?

Edmundo: Porque cê é mais velha do que eu!

Eugênia: Ah, então a pessoa mais velha, cê fica esperto, a pessoa mais velha pode colocar de castigo.

Edmundo: Pode. (Trecho de entrevista com o aluno Edmundo, 31/08/05)

Outra regra de convivência é não bater e não xingar. Essa regra, inclusive, é freqüentemente citada por eles. É comum os alunos se referirem a ela como uma regra não cumprida, não respeitada tanto nos espaços de convivência escolar como familiar.

Talvez, por isso, o não cumprimento a essa regra é mais comum e mais tolerado do que a outra.

Uma terceira regra de convivência presente no grupo é o respeito à tradição. O grupo orienta-se muito por atitudes, ações e comportamentos já passados, já apresentados. Por isso, mostra-se receptivo a tudo que se repete, que mantém uma estrutura fixa. Quando uma ação é feita e dá resultados, a maioria repete, sem problemas. Essa regra de convivência explica situações muito comuns no grupo, que acabam configurando-se como tradições dessa sala de aula: realizar as atividades de maneira instrucional como, por exemplo, pedir explicações passo a passo; esperar que a professora explique para depois fazer; esperar que a professora corrija para depois copiar do quadro; dar sistematicamente boa noite a Gustavo, que chega sempre atrasado; brigar para sentar no lugar desejado; “chutar” as respostas, responder por aproximação; realizar a atividade sem ler; não ler as atividades, a não ser quando solicitado pela professora. Essa tradição explica situações pitorescas como não ver que, em muitos desafios e cruzadinhas, as respostas estavam dadas na folha em letra menor e de cabeça para baixo. Por fim, a tradição maior: fazer fila para mostrar a atividade para a professora. Muitas vezes eles ficam mais tempo na fila do que fazendo a atividade.

Concluindo, ao assumir, quase de maneira incondicional, as características e lógicas da vida cotidiana, esse grupo de alunos demonstra, segundo a categoria tendencial, uma relação não consciente com a genericidade. A preocupação da turma está voltada para eles próprios, enquanto indivíduos.

Entretanto, é necessário que se argumente que todas essas características e lógicas são necessárias à vida cotidiana porque, como vimos, ela se configura como uma das instâncias de continuidade individual e social. Ao fazer essa caracterização

vida cotidiana dos alunos pretendo discutir não sua abolição, mas sua flexibilização, como defende Heller. Isso porque, quando levadas às últimas conseqüências, *quando se cristalizam em absolutos, não deixando margem de movimentos e possibilidades de explicitação* (PATTO, 1990, p.135), as características e lógicas da vida cotidiana limitam a possibilidade de humanização do homem, isto é, promovem a alienação.

Existe, nas hierarquias estabelecidas por alguns alunos como Luiz e Alex, uma coexistência entre a particularidade e o humano genérico, o que faz com que a hierarquia estabelecida por esses alunos dê menor amplitude para a particularidade. Não é o que acontece com Fernando. Tal fato indica que os indivíduos, em algumas situações, conseguem suspender temporariamente o pragmatismo e outras características da vida cotidiana. Entendo com isso que precisamos avançar. Já sabemos que em função das hierarquias estabelecidas pelos alunos, quando vistas quadro a quadro, é possível perceber que o caótico aos poucos vai se configurando organizado. Esse é um dos desafios do próximo capítulo. Entender porque alguns indivíduos estabelecem diferentemente suas hierarquias, conseguindo realizar a suspensão temporária da cotidianidade. São esses momentos de ruptura que serão considerados no capítulo seguinte.

6 AS POSSIBILIDADES DO INDIVÍDUO

*Uma vida cotidiana mais complexa exige
atividades cotidianas mais complexas.*

Ágnes Heller

Como defendi no capítulo anterior, a teoria do cotidiano fornece conceitos que instrumentalizam um olhar diferente para os comportamentos que ocorrem no cotidiano da sala de aula como, por exemplo, o descompromisso e o desinteresse do aluno. Defendi também que a categoria de estrutura da vida cotidiana nos ajuda a colocar o descompromisso e o desinteresse numa relação direta com a genericidade. No caso dos alunos analisados foi possível perceber um distanciamento de uma relação consciente com o gênero humano. Terminei por considerar que é impossível desligar-se completamente da cotidianidade e, ao mesmo tempo que, não se pode se restringir a viver somente nela. Apontei, assim, a necessidade de flexibilização da vida cotidiana.

Segundo Heller, a flexibilização da vida cotidiana é possível de ser vista nas hierarquias construídas pelos indivíduos. Essas hierarquias, seja dos conteúdos ou das significações, permitem a cada indivíduo construir para si suas escalas de importância, permitindo maior ou menor amplitude para a particularidade. Isso se confirma na observação feita por Magali em uma de suas considerações na sala: *Ah, então você tem hora para o futebol, mas não tem para o para casa. Ele [o futebol] é importante pra você e não para mim* (Diário de observação, 05/04/05).

Considerando-se a amplitude para a particularidade é possível dizer que quanto mais o indivíduo consegue se distanciar de sua particularidade, mais conteúdos

humano-genéricos farão parte de seu cotidiano. Uma criança, por exemplo, que coloca como prioridade de sua vida aprender a ler e escrever, conseguirá encontrar mais motivação para se dedicar aos desafios contidos nas tarefas escolares. Esse distanciamento, Heller considera que não se dá de forma pura. A elevação acima da vida cotidiana não produz objetivações duradouras que possam caracterizar uma ruptura com a tendência espontânea do pensamento. Excetuando a ciência e as artes, onde essas rupturas acontecem, o que vemos, em sua maioria, são tendências, possibilidades. Considero com isso que as diferenças apresentadas pelos alunos, nas formas de pensamento ou mesmo de comportamento, são indicadores de flexibilização da vida cotidiana. São indicadores das tendências e possibilidades de cada indivíduo.

Diante do fato de que quem flexibiliza a vida cotidiana é o próprio indivíduo, através de suas hierarquizações, pretendo me voltar agora para as características da diversidade e da subjetividade na estrutura da vida cotidiana. Essa característica está considerada na segunda questão que me propus a responder nesta pesquisa: o que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola?

Sabemos que o fato de tomar o indivíduo como a unidade da vida cotidiana implica considerar que onde ele estiver estará também sua cotidianidade. Assim, o aluno pode trazer tudo de sua vida cotidiana para a escola, pois na escola ele também vive a cotidianidade. Entretanto, em função da impossibilidade de dar uma resposta tão ampla, seja pela abrangência da vida cotidiana, seja pelo fato de que cada um vive e se relaciona diferentemente com sua vida cotidiana e, principalmente, por considerar que a vida cotidiana deve orientar a prática pedagógica, essa questão precisa ser mais direcionada. Nesse sentido, ao perguntar: *O que o aluno traz da vida cotidiana?* estou interessada nas formas de pensamento e comportamento produzidas na estrutura da

vida cotidiana que dão margem ao desenvolvimento dos alunos. Assim, a pergunta mais adequada talvez seja: quais os comportamentos e pensamentos que o aluno traz da vida cotidiana que lhe dão margem de movimento e desenvolvimento?

Para responder essa questão me distanciei da turma e tomei como referência seis alunos: Fernando, Alex, Edmundo, Ariane, Liana e Roberto. Eles foram escolhidos, dentre outros motivos, por apresentarem construções hierárquicas variadas, possibilitando a construção de um quadro mais amplo.

Mas, o que os alunos trazem?

De acordo com Heller, no curso da história, nas relações entre as heterogêneas esferas de formação humana (produção, relação de propriedade, estrutura política, vida cotidiana, moral, ciência, arte, etc.), o homem se depara com muitos momentos de escolhas. Para fazer essas escolhas ele se orienta por valores cultivados individualmente que estão presentes, por exemplo, no comportamento de denúncia de Ariane:

Ariane: *Já pensou* um menino chega perto de você e chama você de carvão? A senhora num vai gostar, né?

Eugênia: Não.

Ariane: Então, *eu também num gosto* que os meninos fica me chamando assim, eu também não gosto.

Eugênia: E esse menino que, por exemplo, chegar perto de mim e me chama de carvão, ou chegar perto de você e te chamar de carvão, ocê acha que ele é um bom aluno?

Ariane: Hum, hum, (negativamente). É um *mal educado*. (Trecho da entrevista com a aluna Ariane, 08/09/05)

Ou quando Roberto se concentra *no texto* para poder resolver a atividade:

Logo no início da aula de intervenção Sara disse aos alunos que entregaria um texto para ser lido silenciosamente. Depois da leitura individual o texto é comentado com os alunos. Em seguida, eles fazem a atividade. A tarefa consistia em preencher um quadro com as características do palhaço brasileiro e do palhaço europeu.

As meninas fazem juntas, respondem sem consultar o texto.

O colega ao lado delas responde usando como referência os *comentários* realizados na sala.

Roberto, ao contrário, busca no texto as referências para responder sobre as diferenças entre os palhaços. Pedi para ele me mostrar onde conseguiu encontrar a resposta no texto. Ele aponta para a frase-chave que leio em voz alta: O palhaço brasileiro é *diferente dos outros*.

Pergunto para ele: Outros o quê?

Roberto: Outros palhaços.

Eugênia: Quais?

Ele responde que é o europeu, por exemplo. Pergunto como é o palhaço europeu e ele responde que faz muita mímica. Leio para ele outra parte do texto: o nosso fala muito. Pergunto: O nosso quem? O nosso o quê?

Ele responde: O nosso palhaço brasileiro.

Então pergunto: E como é o brasileiro?

Olhando o texto ele responde: Fala muito, é conquistador, gosta de cantar.

Não resistindo, pergunto se ele lê muito. Ele diz que sim. (Diário de observação, 30/05/05)

Ariane e Roberto apresentam escolhas, como vemos, diferentes das escolhas realizadas por seus colegas. Ariane escolhe se posicionar de maneira contrária à atitude de seus colegas. Roberto escolhe se concentrar. Essas escolhas demonstram uma suspensão, uma elevação acima das necessidades imediatas, uma vez que não evitam o conflito, moral ou cognitivo. Segundo Heller (1972), a moral equivale à inibição e veto ao que não é aprovado socialmente. Assim, no caso de Ariane vemos uma preocupação moral e, no caso de Roberto, está presente uma preocupação com a produção, com a demanda escolar. Mais importante que a atividade, ele se preocupa com a coerência entre a solicitação da professora e o conteúdo do texto. Ele usa o texto

para dar suas respostas, diferente dos outros alunos. Roberto, assim, mostra um processo de produção de natureza diferente e qualitativamente superior ao de seus colegas. Utiliza os conectivos presentes no texto como, por exemplo, *dos outros, o nosso*, para construir sua resposta. Tanto a preocupação moral, como a produção, por permitirem o exercício de questões não cotidianas, apontam, segundo Heller, para o uso de valores. O valor, numa concepção marxista, *é tudo o que pertence ao ser específico do homem e contribui direta ou indiretamente ao desprendimento desse ser específico* (HELLER, 1972, p. 23)⁶⁵. Em outras palavras, é o que pertence ao indivíduo e contribui para que ele se eleve à condição ser humano genérico.

Assim, Heller considera que valor é tudo o que contribui para o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade e desvalor seria o seu contrário, isto é, tudo o que inverte essa relação, tudo o que impede o desenvolvimento da essência humana. A partir daqui posso destacar que a preocupação moral e a produção são consideradas valores por alguns alunos. Nesse sentido, as formas de pensamento e comportamento que se voltam para essas orientações (morais e cognitivas) também podem ser consideradas valores. O que as impede, desvalores.

Ao analisar o conceito de valor, Heller considera que eles não são uma escolha consciente dos indivíduos. Para ela, ao fazer uma escolha de conteúdo moral ou cognitivo, o indivíduo não escolhe diretamente um valor, *os homens não escolhem nunca valores, do mesmo modo que não escolhem nunca o bem, nem a felicidade. Sempre escolhem idéias concretas, fins concretos, alternativas concretas* (HELLER,

⁶⁵ (...) todo lo que pertenece al ser específico del hombre y contribuye directa o mediatamente al despliegue de ese ser específico. (HELLER, 1972, p. 23)

1972, p. 35)⁶⁶. Ariane, embora motivada moralmente, demonstra uma preocupação de questão moral, escolhe um conteúdo concreto, evidente, objetivo: Quem chama o outro de carvão é um *mal educado*. Para ela, ninguém deve chamar o outro de carvão porque ninguém deve ser mal educado. Entendo, assim, que Ariane não faz sua escolha ou crítica porque deseja alcançar a moralidade, mas sim porque deseja ser educada e deseja que todos também o sejam, atendendo à expectativa social. A escolha de valores ou desvalores não corresponde, portanto, a uma escolha direta, mas indireta, ou seja, na escolha de idéias, fins e alternativas concretas que podem ser entendidas e explicadas pelos indivíduos: ser educado, ser um bom aluno.

Essas escolhas indiretas de valor são possíveis de serem percebidas nesses alunos em outras situações:

Eugênia: Eu queria que você me falasse o que que tem aqui, nesta escola que você não gosta.

Ariane: *Brigar*.

Eugênia: Pode ser pessoas, pode ser coisas que acontecem aqui, alguma situação que você viveu, que você não gostou, tá bom?

Ariane: Tá bom. É que os meninos *fica me chamando de neguinha*, e outra, que os meninos só fica brigando e eu quero que eles pára de brigar pra *ter uma boa escola*. Pronto.

Eugênia: É só isso que você não gosta, tem mais alguma coisa?

Ariane: Tem. Que os meninos têm que ter um *bom respeito* com os meninos porque, quando uma *pessoa é doente*, porque as pessoas num pode ficar rindo, ficar falando assim, ah, porque a fulana de tal é assim, que é assim, porque aí eles fica ruim, né. Então, tem certas pessoas também que *fica rindo* dessas pessoas adolescentes, num é, *é ruim*.

Eugênia: Pessoa doente?

Ariane: É.

Eugênia: Tem alguém doente aqui que cê conhece que os meninos ficam achando graça nela?

Ariane: Oh, tem um menino que, eu num sei se a senhora sabe, ele é da sala 6, ele chama *. Ele tem problema de coluna, os meninos só fica batendo nele e fica rindo dele: Olha o menino de língua pra fora, ele fica fazendo assim e tal assim. Aí, fica feio. (Trecho da entrevista com a aluna Ariane, 08/09/05)

⁶⁶ (...) los hombres no eligen nunca valores, del mismo modo que no eligen nunca el bien, ni la felicidad. Siempre eligen ideas concretas, fines concretos, alternativas concretas. (HELLER, 1972, p. 35)

Eugênia: Agora pensa em você. Tem dois anos que você tá nessa escola. O que que você já aprendeu aqui?

Roberto: *Aprendi a ler, desenvolvi a letra, não fico mais mal humorado algumas vezes.*

Eugênia: Você ficava mal humorado?

Roberto: Ficava, muito.

Eugênia: Como é que é, ficar mal humorado?

Roberto: É quando alguém fica muito *estressado*.

Eugênia: Você ficava estressado?

Roberto: Muito.

Eugênia: E o que que acontecia quando você ficava estressado?

Roberto: Eh, eu *dava muito soco* na gente e agora eu num dô mais soco. Quando alguém vem atrás de mim eu falo com a diretora.

Eugênia: Ah, cê brigava quando cê tava estressado, cê brigava com os seus colegas?

Roberto: Hum, hum.

Eugênia: E isso hoje melhorou?

Roberto: *Melhorou.*

Eugênia: E por que cê acha que melhorou? Por que cê acha que hoje cê tá melhor, tá dando conta de não brigar com os colegas da sua sala?

Roberto: Eu *desenvolvi muito mesmo a minha bondade*.

Eugênia: Ah, você desenvolveu a bondade? Como é que você fez isso, conta pra mim? Eu tenho vontade de desenvolver a minha bondade também, como é que cê fez isso?

Roberto: Eu *pensei*, quando eu era mal humorado, eu pensei *se eu posso ser mal humorado porque também que eu num posso desenvolver a minha bondade?* (Trecho da entrevista com o aluno Roberto, 29/08/05)

O diálogo com Ariane confirma sua opção por atender às expectativas sociais, denunciando inclusive situações de discriminação, não só em relação a ela, como aos outros alunos da escola. Ela quer resgatar o respeito que um deve ter em relação ao outro, independente de cor ou de doença. Ela se preocupa com a diferença e denuncia o desrespeito a ela.

Roberto, por sua vez, demonstra sua vontade de abandonar situações indesejáveis em sua vida e exercitar a bondade. Ao optar pelo exercício da bondade, o faz consciente de mudar e coloca nele mesmo parte da responsabilidade por sua

transformação. De certa maneira, ele demonstra que não é dependente do outro quando diz: *se eu posso ser mal humorado porque também que eu num posso desenvolver a minha bondade?*

Além de Ariane e Roberto, Alex também manifesta outro tipo de valor:

Eugênia: Bom, como você está numa escola, eu queria que você me respondesse, Alex, pra você, o que que é ser um bom aluno?

Alex: *Respeitar* os professores (pausa), *fazer as atividades* (pausa), *obedecer* (pausa), pronto.

Eugênia: Obedecer quem?

Alex: A professora. (...)

Eugênia: O que que as professora fazem que você gosta?

Alex: *Escrever no quadro*.

Eugênia: Você gosta de escrever no quadro? Gosta?

Alex confirma com a cabeça, não fala. (...)

Eugênia: Lá na sua casa cê aprende o quê?

Alex: (Silêncio). Aprende *matemática, português, ciências*.

Eugênia: Lá na sua casa? Quem te ajuda nisso?

Alex: Minha mãe. (...)

Eugênia: Cê lembra, Alex, de alguma coisa que você aprendeu, que você já sabia antes de vir pra escola?

Alex: Fazer *para casa*.

Eugênia: Antes de vir para cá cê já sabia fazer para casa?

Alex: Sabia.

Eugênia: Que mais?

Alex: (Silêncio) *Arrumar as coisas*.

Eugênia: Por exemplo, fala o que que é que cê já sabia arrumar.

Alex: A *mochila* (pausa), minha mãe passava umas *contas* pra mim, aí eu fui aprendendo (pausa). Só. (Trechos da entrevista com o aluno Alex, 29/08/05)

No caso de Alex, é possível observar que sua opção está diretamente voltada para uma forma de comportamento socialmente aprovado para um aluno. Suas idéias, fins e objetivos concretos parecem estar diretamente colocados no reconhecimento de que ele é um bom aluno. Nesse sentido, existe uma inibição e veto ao socialmente indesejado, porém, essa inibição e veto se restringem à situação escolar. É possível

fazer essa afirmação quando fico sabendo que Alex tem em casa, com a mãe, um comportamento muito diferente do comportamento apresentado na escola. Não é, como no caso de Ariane, uma inibição moral colocada de forma incondicional, ou seja, em todos os ambientes e situações. Alex entende que um comportamento adequado para o bom aluno exige respeito, realização das atividades e organização quanto ao material escolar. É este o comportamento que ele se empenha em demonstrar. Vimos, inclusive, no capítulo anterior, que esse aluno se sobressai na turma, sendo um dos líderes da sala.

Como dito anteriormente, essas três escolhas não são escolhas de valor, mas escolhas de comportamentos que expressam uma intenção de movimento, de desenvolvimento nesses alunos. Comportamentos como estes, que permitem movimento e desenvolvimento, indicam uma forma relação com o humano genérico. Esta relação fica melhor entendida ao compararmos os comportamentos de Alex e Fernando:

Sara: Nós vamos fazer um teste, uma provinha. Vocês já fizeram, na semana passada, uma outra diferente. Vão ler com calma e atenção, pensar para responder, não precisa ter pressa para terminar porque o colega terminou.

Sara entrega as provas colocando-as em cima da mesa de modo que os alunos não possam ler. *Enquanto todos permanecem assentados Fernando sai da sala.*

Quando termina de entregar as provas Sara comenta que qualquer coisa é só levantar a mão. Nesse momento Fernando volta, assenta na carteira e começa a *imitar o barulho de carros* de corrida. Faz isso quando a sala está em completo silêncio.

Sara: É isso que tá aprendendo de manhã?

Ele sorri e continua fazendo o barulho *mais alto ainda.*

Sara se dirige aos alunos e diz que eles podem virar a folha, instruindo-os a escrever os nomes. Alex pergunta se é para escrever o nome completo. Ela confirma.

Fernando começa a falar alto, grita, chama Sara para ajudá-lo. Ela pede para ele esperar e ele começa a dizer: *que bosta, que bosta...* Ele se levanta e busca seu nome no mural. *Repete que não sabe escrever.*

Sara fala para ele pegar e copiar. Como as letras estão em minúscula, ele *não consegue escrever* e Sara diz para ele continuar tentando. Fernando *se desinteressa* em escrever o nome e *começa a brincar* com Paulo que está ao seu lado. Os alunos começam a fazer a prova e, com a brincadeira de Fernando, alguns começam a rir, olhando para ele. *Alex é um dos poucos a não ficar olhando*. Sara muda Paulo de lugar e, mesmo assim, Fernando vai até ele e recomeça a brincadeira. É um jogo de cumprimentar, apertar e bater as mãos na do outro. Sara chama sua atenção, manda que ele volte para o lugar. Ele volta e começa a xingar uma das meninas de macaca, gorila e outras coisas. Faz isso porque, segundo ele, *ela riu dele*.

Ariane, assentada atrás de mim, comenta que ele fala muito palavrão. Fernando *atrai a atenção* de muitos alunos. Faz graças, faz caretas, deita e se levanta da cadeira. Enfia lápis nos buracos do ouvido e do nariz, e os alunos riem. Ele soca a mesa, grita e os alunos continuam rindo. Uma vez ou outra a professora o manda calar. Ele se cala e depois muda a brincadeira, a forma de chamar atenção dos alunos. Muitos alunos se dispersam, não conseguem se concentrar. [Precisam ignorar Fernando. O que não parece fácil.] (...) Em determinado momento, Sara chama Fernando para se sentar à mesa dela, para que ela possa ajudá-lo. Ele diz que não vai, que ela vai beliscar ele. Os alunos sorriem e ela fica surpresa com seu comentário. Por um momento fica calada e depois, o chama novamente. Ele repete a frase e diz que ela vai beliscar a sua bunda. Ele ri e os alunos riem também. Ele permanece na sua mesa, continua falando e brincando com os colegas durante toda a prova.

Alex continua a fazer tudo em silêncio. A prova continha uma cruzadinha que *Alex faz rapidamente*. Alguns alunos começam a copiar dos colegas. Luiz, por exemplo, copia quase toda a cruzadinha de Alex, que dita baixinho, para ele, as palavras. Ao mesmo tempo, Alex pede para Luiz esconder a prova de Paulo. Edmundo, que está assentado na frente de Alex, vira pra trás para copiar do colega. Porém, Alex esconde a prova de Edmundo, dobrando a folha. *Alex é um dos primeiros a terminar a prova*. Ele a entrega para Sara. Quando passa entre as carteiras dos colegas vai olhando. Na carteira de Valéria *comenta* que ela está fazendo errado, que não é para desenhar uma casa. [A questão da prova pedia para desenhar o corpo humano]. Ela responde: Eu pedi para a Sara e ela deixou eu desenhar a minha casa primeiro.

Alex: Não é para desenhar casa não, você tem que desenhar uma menina e escrever o nome das partes do corpo dela. (Diário de observação, 15/06/05)

Eugênia: Destas atividades que você faz, qual que é a que você mais gosta?

Fernando: Que eu mais gosto? Jogo dos 7 erros.

Eugênia: Dá conta de achar todos?

Fernando: Dô. Eu acho rapidinho!

Eugênia: Hum, agora fala uma atividade que você não gosta.

Fernando: Prova.

Eugênia: Prova. Por quê, a prova é difícil?

Fernando: Ah, porque a gente tem que pensar, pensar, pensar até! (pausa) aí... às vezes a minha professora deixa eu sem recreio porque eu num... errei a prova. (Trecho da entrevista com o aluno Fernando, 31/08/05)

As seqüências apresentadas demonstram ações e comportamentos diferentes diante de uma situação escolar muito comum: a prova. Enquanto Alex apresenta um comportamento que indica a intenção de concluir a prova – uma demanda escolar – fazendo uso, com concentração, da leitura e da escrita, esse comportamento não está presente em seu colega Fernando, que não domina a leitura e a escrita. O investimento nas questões demandadas pela escola não é percebido no seu comportamento, a não ser na tentativa de copiar seu nome que é imediatamente suspensa diante da dificuldade de utilizar o alfabeto minúsculo. Depois dessa tentativa frustrada, ele volta a brincar. Fernando brinca, utiliza suas capacidades criando formas para desviar a atenção dos alunos e se nega a receber ajuda da professora, inclusive provocando-a. Esse comportamento diante das demandas escolares também é observado em diferentes espaços e tempos da escola quando Fernando verbaliza seu desinteresse não só com relação à atividade escolar, mas também em relação às suas dificuldades de aprendizagem ou às suas dificuldades na família: *Eu detesto estudar, eu odeio estudar. Tá igual eu, pega a folha e não faz* (Diário de observação, 15/06/05); *eu num fiz, eu num faço nunca* (Diário de observação, 03/05/05); *Eu não gosto de ninguém nessa sala mesmo!* (Diário de observação, 05/04/05); *Ninguém vem, ninguém gosta de mim* (Diário de observação, 27/06/05, ao se referir ao convite para reunião de pais). Em resumo, os comportamentos de Fernando e de Alex, em relação à demanda escolar, são comportamentos que se contrastam. Alex apresenta desejo, interesse e motivação,

desenvolve as atividades, procura concluí-las e se concentra nesse objetivo. Fernando faz o contrário. Diante desta questão posso considerar que Fernando não apresenta ações e comportamentos que apontem para a presença de valores relacionados com as demandas escolares.

As idéias, fins e objetivos concretos diretamente colocados nas questões escolares podem ser mais bem entendidos ao abordarmos a categoria da homogeneização.

Heller, ao se referir à homogeneização (1972, p. 52-53; 1977, p. 117-118), considera que esse processo é de fundamental importância na vida do indivíduo. Isso porque ele permite ao indivíduo superar a sua particularidade e chegar às objetivações mais elevadas. Na citação a seguir, Heller menciona os três fatores que devem estar presentes no processo de homogeneização:

Significa, por um lado, que concentramos toda a nossa atenção sobre *uma única questão* e “suspendemos” qualquer outra atividade durante a satisfação da tarefa anterior; e por outro lado, que aplicamos toda a nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. Utilizemos de novo uma expressão de Georg Lukács: transformamo-nos em “homens inteiramente”. E significa, por último, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, senão de modo que nossa particularidade se dissipe na atividade humana específica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, como indivíduos.

Somente quando ocorrem juntos os três fatores podemos falar de uma homogeneização que emerge totalmente da cotidianidade para penetrar na esfera do específico. (HELLER, 1972, p. 52. Grifos da autora)⁶⁷

⁶⁷ Significa, por una parte, que concentramos toda nuestra atención sobre *una sola cuestión* y “suspendemos” cualquier otra actividad durante la satisfacción de la anterior tarea; y por otra parte, que aplicamos nuestra *entera individualidad humana* a la resolución de esa tarea. Utilicemos de nuevo una expresión de Georg Lukács: nos transformamos en “hombre enteramente”. Y significa, por último, que ese proceso no se puede realizar arbitrariamente, sino de tal modo que nuestra particularidad se disipe en la actividad humano-específica que elegimos consciente y autónomamente, esto es, como individuos.

Solo cuando se dan juntos los tres factores podemos hablar de una homogenización que se levanta totalmente de la cotidianidad para penetrar en la esfera de lo específico. (HELLER, 1972, p. 52. Grifos da autora)

Portanto, a homogeneização é o caminho para que o indivíduo suspenda parcial ou totalmente sua particularidade, possibilitando a saída da cotidianidade e o alcance de objetivações mais elevadas. Nesse sentido, é um valor que aparece sob a forma de uma idéia concreta, um fim concreto, uma alternativa concreta empreendida pelos indivíduos: agir, concentrar, abstrair, suspender interesses imediatos, produzir teoricamente.

Entretanto, ao observar os fatores que caracterizam a homogeneização, levanto uma questão: é possível falar em homogeneização quando nos referimos a crianças de 8/9 anos de idade? Acredito que sim. Mesmo considerando que somente diante de características tais como: concentração, desejo, intenção, consciência, autonomia, abstração e aproximação do pensamento científico, é possível falar em homogeneização, acredito que a ausência de uma ou mais dessas características não descaracteriza este processo. Heller entende que os atos de decisão em que nos envolvemos nos obrigam a usar uma ou mais dessas características em medida e intensidades diferentes. Assim, ela deixa claro que o processo de homogeneização *será de medida, tipo e de intensidade distintos* (HELLER, 1977, p. 117)⁶⁸. Quanto à hierarquia da homogeneização, ela considera que somente quando acontecem simultaneamente os três fatores – atenção dirigida, suspensão de outras atividades e escolha consciente e autônoma – com medidas e intensidades semelhantes, a homogeneização se torna o elemento principal na atividade básica do indivíduo, promovendo uma tensão entre o cotidiano e o não-cotidiano. É o que acontece com os cientistas, artistas, estadistas. Embora tenham uma vida cotidiana e suas particularidades se manifestem como acontece com os demais homens, em suas fases

produtivas eles suspendem exemplarmente sua cotidianidade. Nesse sentido, esses fatores, mesmo não aparecendo simultaneamente, nem com a mesma medida ou intensidade, ainda assim, caracterizam ou configuram um processo de homogeneização.

Retomando algumas situações escolares é possível verificar uma experiência de homogeneização em Ariane:

Magali: Hoje, nós vamos ter uma auto-avaliação.

Depois de discutirem a diferença entre prova e auto-avaliação, Magali explicou: Quando a gente faz uma prova é para saber o que a gente já aprendeu, já sabe e o que precisa ajudar. A auto-avaliação é você que vai se avaliar.

Magali pediu para eles pensarem na frequência. Nesse momento Ariane fez o seguinte comentário: Já faltei mais de mil vezes, fessora, quando eu preciso viajar.

(...) Em outro momento, ainda com a turma conversando sobre exemplos, Ariane diz: Eu faço, só num faço quando tem dia que eu falto para viajar.

Magali ainda dá outros exemplos e logo depois eles fazem a atividade.

Magali: Vou ler as perguntas e vocês vão colorir as carinhas. Ela lê o primeiro item e depois comenta: Então, se você procura atender, prestar atenção no que diz a professora, colore a 1ª carinha. Se é mais ou menos é a 2ª. Se fica conversando [mostra no quadro a 3ª carinha], é essa aqui.

Quando avaliam a frequência e o horário, Ariane volta a comentar: Fessora, eu falto quando vou viajar e quando chego não chego no horário certinho, eu tenho que colocar a do meio!

(...) Sobre o respeito às regras da sala, novamente se manifesta: Ô fessora, teve um dia que eu passei mal e meu pai falou que era pra falar com você, quando fui falar a senhora disse que ele já tinha falado que eu tinha passado mal e vomitado a noite toda, que se eu quisesse ir no banheiro era pra senhora deixar. A senhora disse pra eu ir no banheiro quando quiser e eu fui.

Por fim Magali comenta: Você está sendo muito rigorosa. (Diário de observação, 22/06/05)

Ariane reforça e mantém formas de comportamento e ação voltadas para a moralidade, a ordem e a justiça. Ela parece se preocupar com certa ordem e

⁶⁸ (...) medida, tipo y de intensidad distintos (HELLER, 1977, p. 117)

organização, possível de ser observada no cuidado que dispensa ao seu material, na responsabilidade com suas coisas ou as coisas da escola. Nesse sentido, a homogeneização que apresenta parece se relacionar a essas questões, a essas preocupações e necessidades como, por exemplo, de participação familiar. Essa postura lhe permite, inclusive, colocar a família como co-responsável pela educação dos filhos: *Pai tem que dar bem educação o filho. (...) O pai da gente tem que corrigir se a gente fizer as coisas erradas, só que a gente não gosta que bate, mas é necessário porque se a gente fizesse um coisa errada e o pai não corrigisse?* (Trechos da entrevista com Ariane). Revela, também, a sua necessidade de se esforçar para compreender e fazer o que lhe é solicitado: *Tem que lê várias vezes, né? Né ir lá e: fessora, que que é pra fazer. (...) Elas falam assim: não, num vô falá não, você tem que ler muitas vezes e entender o que que tá falano. Aí a gente lê, lê, lê até a gente entender* (Trechos da entrevista com Ariane). Essa preocupação moral em relação às regras, ao respeito, à presença da justificativa nas suas falas pode causar conflitos ou acontecer numa intensidade maior do que a aluna é capaz de suportar. Magali, por exemplo, me relatou ter ouvido dela queixas: *Magali, me ajuda, eu quero ser normal, eu quero ser igual* (Trecho da entrevista com Magali). É possível que essa queixa possa se referir às relações coercitivas vividas pela aluna, na família, quando é pressionada a fazer tudo certo, correto. Por outro lado, pode também ser entendida como denúncia da discriminação que tanto a incomoda.

As seqüências de situações observadas na sala de aula, a seguir, ilustram a experiência de homogeneização em Alex:

O para-casa que Magali corrige trabalha com duas informações de ordem prática, o endereço da escola e o endereço dos alunos. Quando vai corrigi-lo, Magali faz outras perguntas para os alunos como, por exemplo, o nome da rua e do bairro onde fica a escola. Somente Lucas e Alan respondem suas perguntas. A professora interrompe a correção e pergunta se foram só os dois alunos que participaram da aula passada. Ela manda que eles peguem o caderno de geociências onde estão as informações pedidas. Os alunos pegam os cadernos, acham as informações e então a maioria responde as perguntas de Magali. Depois disso, Magali passa a perguntar sobre o endereço deles. Chama alguns alunos e pergunta a eles o nome da rua, o número da casa, o nome do bairro onde moram, etc. Eles respondem tranquilamente. Quando Magali parabeniza Liana por suas respostas, Alex comenta que já sabe tudo. Diz que sabe responder tudo e que Liana não sabe escrever em cursiva. Magali diz para ele que estamos todos ali para aprender, que ela não sabe tudo, que a “Maria Eugênia” não sabe tudo. Ele ri e faz o seguinte comentário: saber o endereço!? (Diário de observação, 23/05/05)

Peço para Alex me explicar como foi que classificou as 6 figuras da folha de atividade dada por Magali. Pergunto como fez para descobrir o que era rural e urbano. Ele responde: rural é campo, fazenda, floresta, plantações de gado e urbano é cidade, carros, prédios, lojas. Não sei mais não. (Diário de observação, 28/06/05)

Em Alex é percebido um tipo de homogeneização voltada para a reprodução do comportamento de um bom aluno, isto é, voltada para a confirmação de sua condição de bom aluno, de um aluno que sabe. Essa necessidade de Alex comportar-se como um bom aluno parece lhe permitir manter presentes duas características da homogeneização, *o desejo e a intenção*. Alex mostra-se sempre disposto a realizar as tarefas, é um dos alunos que raramente se desvia das atividades propostas. Ele não demonstra dificuldades em concentrar, abstrair, suspender seus interesses imediatos e produzir. É, inclusive, o que mais desafia os colegas a terminar primeiro as atividades. Ele é confiante. Sua confiança quanto à própria capacidade chega a assumir um tom de crítica, em relação ao saber cotidiano como, por exemplo, saber dizer o endereço. Sua confiança aparece, também, na entrevista, sob a forma de enfado. Suas respostas são

seguidas, em sua maioria, da palavra “só”, direta e conclusiva. O que Alex parece valorizar é o conhecimento teórico/escolar, como, por exemplo, fazer contas, escrever em cursiva, copiar corretamente do quadro, escrever uma história com as palavras corretas, entre outras. Alex é na turma o aluno que poderíamos chamar de líder do grupo. É dele que, na maioria das vezes, os alunos copiam, é ele quem dirige, quem organiza as atividades em grupo. Dificilmente as professoras precisam convencê-lo a realizar os trabalhos escolares. Finalmente, ao analisarmos trechos do diário de campo onde peço para me explicar porque classificou em rural ou urbano as imagens da atividade proposta pela professora Magali, pude observar sua capacidade de síntese, de abstração, de classificação, habilidades que contribuem para a homogeneização. Ao contrário dos outros alunos da turma que explicaram a classificação tomando imagem por imagem, Alex sintetiza as imagens em 2 categorias (campo e cidade), a partir de uma abstração que pode ser estendida a toda e qualquer imagem com igual teor. Pela abstração escolhe elementos adequados a cada categoria. Por exemplo, rural é sinônimo de campo, e campo lembra fazenda, floresta, plantações; urbano é sinônimo de cidade, cidade lembra carros, prédios, lojas. Ele faz uma boa síntese.

A experiência do processo de homogeneização em Roberto:

Ao explicar a classificação usada em cada uma das seis figuras propostas por Magali, Roberto responde:

Rural: tem só uma casa e tem muitas árvores, tem a floresta.

Urbano: no segundo é urbano porque tem muitas pessoas, muitas casas e também porque nas fazendas, no pasto tem muito mato, aqui não tem tanto (quando pergunto diz que o aqui se refere à cidade).

Rural: tem muita árvore e poucas coisa sem ser da natureza.

Rural: tem poucas casas e muita natureza.

Urbano: eu pus porque tem muitos prédios e a rua é muito grande.

Urbano: esse é ambiente urbano porque tem poucas árvores, muitas casas e uma rua longe. (Diário de observação, 28/06/05)

Eugênia: Tem alguma coisa que você já sabia fazer lá na sua casa?

Roberto: Brincadeira.

Eugênia: Então tem brincadeira que você já sabia antes de vir pra escola, que mais?

Roberto: Brincadeira, *pensamentos*.

Eugênia: Ah, você já sabia pensar antes de vir pra escola. Cê consegue lembrar o que cê já sabia pensar antes de vir pra escola?

Roberto: Eu consigo.

Eugênia: Então conta pra mim o que cê já sabia pensar antes de vir pra cá.

Roberto. Eu pensava em *escrever, em desenvolver*. Eu *criei muito com a escola*.

Eugênia: Ah, então isso você já tinha vontade, né.

Roberto: Muita.

Eugênia: Antes de vir pra escola você já pensava nessas coisas. E você pensava em crescer, em desenvolver (...). Cê acha que isso é importante?

Roberto: Acho.

Eugênia: Por que que cê acha que escrever, desenvolver é importante, por quê?

Roberto: Porque isso ajuda nós a *aumentar a nossa capacidade de escrever e ler*.

Eugênia: E o que mais, ajuda em que mais?

Roberto: Eu num sei mais, num lembro mais não.

Eugênia: Num lembra mais. Cê acha que isso ajuda a aumentar a nossa capacidade, né, à medida que a gente aprender a ler e escrever a gente vai ficando...?

Roberto: *Maior ainda, mais esperto*.

Eugênia: Mais esperto. É isso mesmo, ajuda a gente a aumentar a nossa capacidade. Agora, quando você disse que cê já sabia brincar, essas coisas quando você veio pra escola te ajudaram, aqui?

Roberto: Poucas coisas, foram poucas.

Eugênia: O que você já sabia que mais te ajudou aqui na escola quando você veio pra cá, que cê já sabia fazer e quando você veio pra cá te ajudou?

Roberto: *A vontade de ler*.

Eugênia: Hum, você acha que porque você tinha muita vontade de ler...?

Roberto: Queria vir muito pra escola. (Trecho da entrevista com o aluno Roberto, 29/08/05)

A capacidade de abstração e classificação, presente em Alex, também está presente em Roberto. Na atividade de explicar porque classificou em rural e urbano, o aluno indica características que lhe permitem generalizar um tipo de resposta. Ele relaciona rural com floresta, fazenda e natureza e, para diferenciar rural de urbano, utiliza a intensidade (muito e pouco), conforme o ambiente analisado. Essa capacidade,

como já disse, foi difícil de ser alcançada pela maioria dos alunos.

Outro aspecto que concorre para o processo de homogeneização de Roberto é a reiterada afirmação do desejo e da vontade “*de vir pra escola*”, inclusive, de aprender a ler, o que justifica a intencionalidade com que busca a escola. A escola assume grande importância na vida desse aluno. Nela, ele acredita que aprende a se desenvolver, a criar, a aumentar suas capacidades. Impossível desconsiderar que esse ponto de vista, singelo, coincide com o ponto de vista de um grande teórico: Vygotsky. Quando Roberto afirma que desenvolver é importante porque aumenta a nossa capacidade de escrever e ler, ele traduz, no seu pensamento de criança, uma das questões fundamentais da teoria Histórico-Cultural. Para Vygotsky, maior representante dessa teoria, à medida que aprendemos aumentamos, consideravelmente, nossa capacidade para aprender cada vez mais. Se diferença produz diferença para Pierucci, aprendizagem produz aprendizagem para Vygotsky.

Considero que um aspecto importante do processo de homogeneização de Roberto é o uso da leitura. Ele se refere a ela, em muitos momentos, como algo que o ajuda na escola ou fora dela. Com isso coloca-a como uma necessidade fundamental, que ele elegeu autonomamente. Porém, Roberto apresenta um comportamento introspectivo e inseguro que fica evidente na sala, nos medos apresentados por ele e, também, na forma de concluir a maioria de suas respostas da entrevista. Ele, quase sempre, termina dizendo: *é o que eu acho, é o que eu penso, não consigo pensar em mais nada, não consigo lembrar de mais nada. Não lembro, não lembro de mais nada.*

A constante referência à sua capacidade de pensar, mas também de esquecer, chama a atenção. Roberto afirma que sabe pensar, inclusive pretende ser *cientista*, já tendo realizado alguns inventos:

Na verdade eu inventei dois. É uma bazuca e uma arma de raio laser. É o que eu mais inventei. (...) Pau de vassoura, taco de beisebol furado. É o que eu uso pra fazer as coisas que eu preciso, eu penso e faço o que eu posso fazer. Eu desenho num papel e faço. (Trechos da entrevista com o aluno Roberto, 29/08/05).

Mas, apesar de tanta criatividade, ele não se lembra de muitas coisas:

Eugênia: Quem já brigou?

Roberto: Minha mãe e minha vó. Meu pai também com minha mãe; minha mãe com minha vó que eu ouvi.

Eugênia: Elas já brigaram?

Roberto: Já, muitas vezes.

Eugênia: E você se lembra por que que elas brigavam?

Roberto: Ham, ham. Uma vez foi porque uma não paga a conta da outra, outra paga a conta e outra num paga. E a outra [vez] eu num lembro não, eu lembro dessa.

Eugênia: Cê lembra das contas, de pagar; pagar as contas.

Roberto: Hum, hum.

Eugênia. E hoje, como é que é isso?

Roberto: Agora tá tudo bem. Uma paga a conta da outra algumas vezes.

Eugênia: Hoje elas não brigam mais, só de vez em quando?

Roberto: Eu num sei se elas vão brigar continuando não.

Eugênia: Mas pode acontecer?

Roberto: Pode.

Eugênia: E quando isso acontece, quando elas brigam, o que que você costuma fazer?

Roberto: Eu *choro*, parece que eu (...) *eu resolvo os problemas*.

Eugênia: Como é que cê faz pra resolver esses problemas.

Roberto: Eu *rezo*.

Eugênia: Ah, você reza. Cê vai pro seu quarto, como é que cê faz?

Roberto: Eu rezo mesmo "O pai que estás no Céu", a gente reza aqui na escola.

Eugênia: E aí, quando cê faz isso o que que costuma acontecer? Cê acha que isso ajuda?

Roberto: Ah, *ajudou* muitas vezes.

Eugênia: Como é que isso ajuda?

Roberto: Isso aí é diferente, eu num sei não.

Eugênia: Cê num sabe como é que a reza ajuda não?

Roberto: Não.

Eugênia: Mas mesmo assim cê reza?

Roberto: *Rezo e ajuda*.

Eugênia: E ajuda. E ajuda como? Elas param?

Roberto: Pára. Quando eu rezo, quando eu acordo já parô, [elas] num lembra é de mais nada.

Eugênia: Elas num lembram ou você num lembra?

Roberto: Elas, *eu lembro*.

Eugênia: Você não esquece?

Roberto: Algumas vezes eu esqueço, outras não.

Eugênia: Mas na maioria das vezes você lembra ou você esquece?

Roberto: *Esqueço*. (Trecho da entrevista com o aluno Roberto, 29/08/05)

Como vemos, Roberto sofre muito com as dificuldades de relacionamento entre a mãe e a avó, que não se entendem, sugerindo que, além da leitura, a vida cotidiana coloca outras necessidades para esse aluno: resolver os problemas, mesmo que seja rezando. Uma terceira necessidade do aluno é esquecer desses problemas. Ele os esquece para conseguir homogeneizar (evitar a dispersão, evitar que sua atenção seja desviada, manter firme sua intenção de se desenvolver). Roberto parece entender que, no caso de ficar preso a essa dificuldade de relacionamento entre a mãe e a avó ou entre o pai e a mãe, ficará preso a um aspecto de sua particularidade que limitará o seu desenvolvimento. Para se ver livre dessa dificuldade, ele procura *rezar* e também *esquecer*. De certa maneira, ele encontra uma saída possível para conseguir homogeneizar com sucesso. Assim ele investe todas as suas energias e capacidades na homogeneização. Nesse sentido, comporta-se de modo oposto a Fernando, que, como analisei, não consegue se livrar de suas dificuldades, mantendo-se preso à sua particularidade.

Ao abordar os casos de Ariane, Alex e Roberto, pretendi mostrar que a homogeneização, processo importantíssimo para sair da cotidianidade, aparece sob a forma de idéias, fins e alternativas concretas que permitem aos indivíduos dirigirem seu desejo, interesse, intencionalidade e concentração para as atividades que estão realizando, no caso, as atividades escolares. Nessas situações, os alunos dirigem todas as suas energias e capacidades para a homogeneização, visando a realização e a conclusão das tarefas escolares. Ariane, Alex e Roberto ilustram casos em que os

valores (na forma de idéias, fins e alternativas concretas) são personalizados na homogeneização. Embora cada aluno apresente motivações diferentes, é possível perceber que, ao realizarem as atividades escolares, a homogeneização se faz presente, flexibilizando a particularidade.

Ainda foi possível observar que, além dos três alunos citados, outros dois alunos, Liana e Edmundo, apresentam o processo de homogeneização. O que pretendo analisar em seguida é que, diferente dos três primeiros, eles estão mais sujeitos a interferências da particularidade, resultando um tipo de homogeneização de menor intensidade.

Vejamos, primeiro, o caso de Liana:

Desde a hora que chegou Liana está bem falante. Quando Magali a chama para ver seu para casa ela parece lhe contar alguma coisa sobre ele. Quando volta pra carteira, para copiar o para casa do dia, comenta comigo.

Liana: Minha mãe me *bate toda vez que eu vou fazer o para casa*. Ela bate, xinga, fala palavrão e faz assim [mostra o gesto da mãe]. E ela vai na igreja! Um dia eu falei pra ela. Ô mãe, você vai na igreja e fica falando palavrão e mostrando a * pra mim?

Nesse momento, Liana dá um sorriso maroto.

À medida que copia o para casa, Liana interrompe a atividade várias vezes para conversar comigo sobre as atitudes da mãe:

Liana: Olha, se eu faço a letra esse [S] assim [traça a letra na folha, de maneira bem magrinha, quase reta], *ela xinga* e fala: Ô burra, é assim [e puxa mais um pouquinho a letra em cima e em baixo, de maneira que ela fique mais gordinha].

E ela continua copiando e falando mais detalhes das cobranças da mãe, por exemplo, não pode passar da margem do caderno. Liana escreve cuidadosamente, numa letra bem cuidada e traçada, usa muito a borracha para apagar quando passa a margem ou quando as letras ficam com tamanhos diferentes. Procura fazer *todas as letras do mesmo tamanho*.

Um dos exercícios pedia para marcar os números pares e ímpares. No quadro, eles estavam dispostos em duas linhas. Na primeira, os números 12, 3, 26, 58, 60, 7, 49; na linha abaixo 11, 55, 73 deixando sem par quatro números. Liana copiou como estava no quadro e comentou: Ali no 58 a minha mãe vai falar que eu não coloquei o número debaixo.

Fui ao seu socorro e disse: E o que você vai dizer pra ela?

Liana: Que não tinha.

Mesmo demonstrando saber explicar à mãe, ela acrescenta com uma carinha desolada: *Minha mãe não acredita em mim.*

Eugênia: Por que você acha isso?

Liana: Porque meu primo desarruma a cama e quando eu digo que não fui eu, ela não acredita. (Diário de observação, 05/04/05)

Quando Magali propõe um jogo para toda a turma, Liana comenta que *sua mãe não quer que ela faça nada com outros meninos.* Então Magali pede para ela dizer à mãe para conversar com ela, que as coisas da sala quem decide é a professora. (Diário de observação, 07/06/05)

Hoje a aula teve início com a professora Sara. Ao chegar à sala Sara já havia distribuído uma folha com um desenho de uma menina e um menino para os alunos. Assentei-me com Liana:

Liana: Professora, você pode assentar do meu lado?

Eugênia: Posso.

Liana: Você vai *me ajudar?*

Eugênia: Vou.

Liana: Vai *ajudar todo mundo?*

Eugênia: Acho que não, tem gente que tá longe.

Liana: Só eu, ela e ela [referindo-se às outras duas colegas que estavam assentadas à nossa frente].

Eugênia: É.

(...)

Eugênia: Por que vocês estão fazendo isso?

Liana: A professora pediu. Acho que ela tem que dar português e artes.

Voltando-me para Ariane, pergunto: Por que cês tão fazendo isso?

Ariane: Não sei.

Eugênia: E você sabe, Lúcia?

Lucia: Não sei.

Liana: Porque *tem que fazer*, cortar e dobrar o boneco articulado pra enfeitar e pra ficar articulado.

Quando a professora se aproximou de nossas mesas, Liana *foi logo perguntando* pra ela: Por que tamo fazendo a boneca que ela [mostrando pra mim] queria saber? (Diário de observação, 11/03/05)

E a avaliação seguia:

Magali: Na ortografia eu vou ditar a palavra [ela mostra o lugar reservado para a escrita]. Não precisa perguntar se é com s, com dois ss, é pra escrever...

Alunos em coro: ... do seu jeito!

Magali dita carro, padaria, sorveteria, bairro, costureira e vai passando entre as mesas. Quando dita a palavra professora, Liana fala: *Não cabe, fessora!*

Magali: Tenho certeza que você vai dar um jeito.
A partir desse momento Liana *apaga as palavras várias vezes*, para que fiquem dentro do espaço. (Diário de observação, 10/05/05)

Percebo, no comportamento de Liana, duas características que dizem respeito ao processo de homogeneização: o interesse pelas atividades escolares e o desejo de realizá-las, demonstrando uma eleição consciente e autônoma quanto à realização dessas atividades. Procura realizar todas elas, completar, concluir. No caso dos bonecos, Liana, mesmo não entendendo o porquê da atividade, consegue dar uma justificativa. Usa primeiro como referência o trabalho da professora que precisa dar português e artes. Posso supor que, ao realizar a atividade proposta, Liana não pense só na atividade, mas, também, pense na atividade como um trabalho por áreas que articula português e artes, que ela precisa fazer. Além disso, é interessante observar a referência constante à mãe, revelando uma mãe vigilante, rigorosa e castradora. A relação difícil que mantém com a mãe (na forma de xingamentos, desconfianças e cobranças) constitui um dos aspectos de sua particularidade e parece orientá-la nas mais diferentes situações vivenciadas. Suas dificuldades se tornam visíveis, por exemplo, no momento de copiar o para casa, na preocupação em escrever dentro do espaço para não sofrer represálias da mãe – como ela tão bem denuncia –, na hora de fazer a prova, ou mesmo quando menciona o que pode ou não fazer na sala de aula como, por exemplo, que não pode jogar com os meninos. Essas vivências interferem no seu processo de homogeneização. Essas dificuldades particulares concorrem para desconcentrar Liana de suas tarefas. A preocupação com a letra e a organização do caderno faz com que ela interrompa várias vezes a cópia. O mesmo acontece com o ditado da prova. Ela se desconcentra da atividade proposta, deslocando-se para

atender às exigências da mãe, concentrando-se no espaço a ser ocupado. Essa dificuldade parece, até mesmo, bloquear o interesse e o desejo de Liana, como na hora de participar do jogo proposto pela professora.

Mesmo diante de tantas dificuldades que essa questão particular traz, Liana alimenta duas características positivas no seu comportamento: a constante busca por ajuda e o constante interesse em saber o que são as coisas e o porquê das coisas. Liana quer conhecer tudo, compreender tudo para prestar contas à mãe. Assim, mostra-se ativa e crítica na sala e atribui às professoras responsabilidade sobre ela. Para Liana, as professoras têm que explicar tudo, ajudar quando ela não consegue resolver as atividades, elas têm que saber ensinar.

Entretanto, Liana reconhece que o professor não pode ajudar sempre, demonstrando um senso de justiça. Durante a entrevista perguntei porque ela acha certo o professor, às vezes, não ajudar os alunos. Pautando-se no seu próprio comportamento, ela responde: *Tem vez eu pego e, por exemplo, fico brincando com o meu lápis, fazendo algumas coisas na aula. Professora: o que é isso? Na hora cê num tava brincando? Agora cê vai lá e olha e tenta copiar.* Esse comportamento de Liana revela que seu ponto de vista de que o professor *tem que* ensinar é flexibilizado.

Vejamos, agora, o caso de Edmundo:

Na hora de escrever a história acompanhei o trabalho de Luiz, Alex e Edmundo, que pôs sua carteira junto aos colegas. [Não foi possível perceber se ele foi convidado ou se convidou]. Alex começa escrevendo o título: A TURMA DA MÔNICA, sugerido por ele. Luiz se preocupa com a escrita de Alex. Sugere pegar uma régua para riscar uma linha e consertar as letras tortas. *Edmundo não faz nenhum comentário.*

Luiz: Vamos colorir. Escolhe a cor azul e colore o espaço entre a linha e o início da folha.

Dizem que Edmundo será o próximo, sugerindo que vão seguir uma seqüência: Alex, Luiz, Edmundo, onde cada um faz um pouco.

Luiz: Vai, Edmundo, o que cê vai escrever?

Edmundo: *Não sei.*

Alex inicia a história: Era uma vez, história começa assim. (...)

Alex e Luiz escrevem uma parte da história. Quando Alex lê o que escreveram, Edmundo, que se manteve calado durante todo o tempo, diz: Agora é minha vez.

Alex: O que *cê* vai escrever?

Edmundo: *Não sei.*

Alex continua a ditar e escrever a história: o cebolinha teve uma idéia de...

Luiz dá outras opiniões e Edmundo sugere escrever: o cebolinha resolveu...

Alex *não concorda* e escreve o que havia sugerido: o cebolinha teve a idéia. (...)

Alex e Luiz escrevem o texto, ora um, ora outro. Edmundo, que havia algum tempo estava de olho em Guilherme e seus tazos, se aproxima dele e ficam brincando. Brincam, ora na mesa, ora no chão, escondendo da professora. Depois de um tempo, Magali chega e chama a atenção de Edmundo, perguntando a ele se está ajudando os colegas.

Ele volta para a sua mesa e diz: *Eles não deixam eu escrever.*

Alex: *Cê* sai, Edmundo!

Edmundo: *É*, mas vocês não deixou eu escrever aquela hora.

Alex e Luiz terminam de escrever a história.

Alex pergunta: E os autores?

Luiz: Põe Alex e Luiz que o Edmundo não ajudou nada.

Edmundo: Não, porque vocês não [me] deixaram.

Os meninos não comentam nada e Luiz sugere desenharem a personagem Mônica, fazendo a cópia da folha. Todos aprovam a idéia.

Luiz: Eu desenho.

Alex: Eu coloro.

Edmundo: Eu desenho.

Alex: Ah não, você mostra pra fessora. (...)

Alex e Luiz se revezam em copiar o desenho.

Edmundo: Deixa eu colorir o vestido dela.

Luiz: Só tem o vestido para colorir.

Edmundo: Não, tem as perninhas, o cabelo.

Luiz: Você colore as perninhas e o cabelo.

Edmundo fica junto dele. Alex e Luiz vão fazendo tudo. Por fim, Edmundo diz: Eu vou colorir.

Luiz: Ah vai!

Edmundo: Você falou que ia colorir o vestido e o tapete.

Luiz: Eu vou colorir tudo.(...)

Edmundo: Tá bem, eu entrego para a professora.

Quando terminam Luiz escreve os nomes dos três, inclusive o de Edmundo que não sabe escrever em cursiva. Edmundo pega a folha e leva para a professora. (Diário de observação, 20/04/05)

Quando voltamos da merenda Magali corrigiu a atividade de matemática. Escreveu no quadro e depois deu um tempo para os alunos corrigirem as escritas no caderno. Poucos alunos fizeram a *correção*. Assim que ela terminou de escrever no quadro e se sentou, os alunos

foram até sua mesa levar o caderno para ela dar o visto. Dentre eles, Edmundo. Quando voltou para mesa apagou tudo e comentou com Luiz: *errei tudo*. Começou a copiar do quadro.

À medida que recebiam o visto nos cadernos os alunos escolhiam os jogos e os companheiros para jogar. Paulo começa a *brincar de luta*. Alex e Gladston, que já tinham recebido o visto, se revezam em enfrentá-lo. Edmundo se junta a eles. Vez ou outra ocorrem golpes mais sérios. Eles caem e fazem barulho. Magali reclama do barulho e chama a atenção deles, que param e depois voltam a brincar novamente. A partir daí Edmundo *não faz mais nada*, fecha o caderno e fica brincando. (Diário de observação, 27/04/05)

Magali continua a olhar a atividade de matemática. Uma nova fila se forma. Com o barulho ela interrompe o trabalho e pergunta para a turma do tazo se já viu o caderno deles. Eles respondem que sim. Edmundo está com seu caderno aberto na carteira, mas fica olhando a brincadeira de tazos dos colegas. Quando Magali diz que não viu seu caderno, ele vai até Wilian e copia dele. Vai direto para o chão brincar com outros alunos e, quando a professora reclama do barulho do seu grupo, ele comenta: *Cê deixou, fessora*. (Diário de observação, 04/05/05)

Edmundo, assim como Liana, deixa claro algumas características particulares: o desinteresse pelas atividades da escola, a dificuldade em escrever, o interesse por jogos e brincadeiras. Vemos que, a partir dessas características, consegue realizar um certo tipo de homogeneização quando copia, por exemplo, a tarefa dos colegas e a atividade do quadro, mesmo que seja para ficar liberado para jogar. Entendo que Edmundo dirige às atividades escolares poucas energias e capacidades, que são suficientes para a execução de tarefas menos reflexivas, como a reprodução e imitação de ações. Podemos perceber isso quando ele insiste em colorir, em desenhar, chegando mesmo a brigar com os colegas para fazê-lo. O mesmo não acontece em relação à escrita do texto. Na maioria das vezes ele não sabe o que vai escrever e não insiste em fazê-lo. Quando dá uma sugestão, o faz propondo um texto bem próximo ao sugerido por Alex. Diante da negativa do colega ele fica passivo, se conforma com a decisão de não registrar sua sugestão. Sua particularidade faz com que ele seja

facilmente atraído por situações, principalmente jogos e brincadeiras, que o desviam das atividades escolares, interferindo na intensidade de sua homogeneização. Por isso, a homogeneização é imediatamente suspensa quando os alunos já estão jogando e ele ainda precisa terminar ou corrigir alguma atividade. Acredito que essa baixa intensidade na homogeneização pode explicar a sensação que ele tem de que *não sabe* e que, por sua vez, faz com que ele se torne extremamente dependente da professora ou dos colegas na realização das tarefas. Ele próprio revela não saber para os colegas, para a professora e para a sua mãe. A mãe, inclusive, se queixa, conforme entrevista de Magali, de que Edmundo sempre diz que não sabe fazer as coisas, que não sabe ler. O trecho transcrito confirma que esse é um recurso freqüentemente usado por ele. A sua entrevista também é marcada por expressões como: *num sei não, que mais?, num sei mais não, num sei*, confirmando sua insegurança.

Posso concluir que Liana e Edmundo apresentam formas de homogeneização em que, ao contrário dos outros três alunos, não são colocadas todas as suas capacidades e energias. Entendo que isso acontece porque esses dois alunos estão sujeitos a uma maior interferência da particularidade. E esses casos permitem uma análise quanto à intensidade colocada na homogeneização. Enquanto Liana consegue realizar homogeneizações mais intensas, Edmundo não consegue. De certa forma, a dificuldade na relação com a mãe contribui indiretamente para que Liana, por exemplo, esteja mais presente na sala de aula, fazendo perguntas, querendo saber e conhecer as coisas. Isso leva a considerar que existem alguns aspectos da particularidade que o indivíduo leva em conta e que o auxiliam no processo de homogeneização. No caso de Liana, parece que a cobrança, a exigência escolar da mãe favorecem este processo. No caso de Edmundo, o interesse por jogos e brincadeiras e o desinteresse por

questões escolares acabam por limitar esse processo. A seqüência que segue ilustra o sentido do brincar na vida de Edmundo:

Eugênia: Na sua opinião, o que é preciso, o que a pessoa precisa ter pra ser um bom aluno?

Edmundo: Estudar mais (pausa). Parar de *brincar* (pausa) dentro da sala de aula (pausa). Que mais? (...)

Eugênia: O que que a escola precisa ter pra gente achar que ela é uma boa escola, como é que ela tem que ser pra ser considerada uma boa escola?

Edmundo: *Ter quadra, ter brinquedo, cordas, bola, grama, porteiro* (pausa). Parar de desobedecer o porteiro (pausa).

Eugênia: E as pessoas da escola, como é que as pessoas da escola têm que ser pra fazer da escola uma boa escola?

Edmundo: Não xingar os alunos, não bater (pausa). *Deixar a gente brincar, pular corda, brincar com o pé na grama, brincar na quadra* (pausa). Num sei não.

Eugênia: Tá bom! Ainda falando da escola, eu quero que você me diga o que que tem nesta escola que você estuda, que você gosta, que você acha legal.

Edmundo: *Brincar de bola (longa pausa). Pular corda, brincar de vôlei, basquete.* (...)

Eugênia: Agora eu quero que me conte alguma coisa que você aprendeu antes de vir pra escola.

Edmundo: *Brincar de carrinho.*

Eugênia: Que mais que você já sabia antes de vir pra cá?

Edmundo: *Brincar de vôlei, deixa ver... de bola, de terra.*

Eugênia: Que mais?

Edmundo: *Brincar de, de baralho. Bolinha de gude (pausa), enterrar brinquedos, cavar eles e procurar (pausa). Num sei mais não.* (...)

Eugênia: Essas coisas que você já sabia antes de vir pra cá, cê acha que isso te ajudou, isso te atrapalhou, o que que cê acha?

Edmundo: Ah, me ajudou um pouco (quase sussurrado).

Eugênia: Em que isso te ajudou? Como cê acha que isso te ajudou?

Edmundo: Brincar (pausa). Num sei.

Eugênia: Em que cê acha que o baralho, esconder as coisas, brincar de tapão, de jogar futebol, em que você acha que isso te ajuda na escola, mesmo que seja um pouco? Que momentos cê acha que isso te ajuda, de que jeito isso te ajuda?

Edmundo: *Quando faz brincadeiras.* (...)

Eugênia: Como é que isto te ajuda?

Edmundo: *Aí eu já sabendo, aí eu brincava na escola.* (...)

Eugênia: Agora eu quero que você me diga se tem alguma coisa que você viveu fora da escola, que você costuma fazer fora da escola que te ajuda na hora que você tá aqui.

Edmundo: *Brincar.* (...)

Eugênia: Eu quero que você pense no seu pai e na sua mãe um pouquinho pra mim. Quero que cê me fale uma coisa que você gosta, que acha legal na sua mãe.

Edmundo: *Brincar de jogo da velha.*

Eugênia.: Ela brinca com você?

Edmundo: Brinca.

Eugênia.: Que mais?

Edmundo: *Brincar de jogo de dama.* (pausa). Hum, num sei mais não. (...)

Eugênia: Agora no seu pai, coisas que você gosta no José.

Edmundo: (Silêncio). *Quando ele compra brinquedo. Brinca com a minha irmã.* Ah, num sei mais não. (Trechos da entrevista com o aluno Edmundo, 31/08/05)

Essas respostas são suficientes para perceber que o brincar ocupa boa parte das atividades de Edmundo. Ele passa muito tempo brincando ou pensando sobre o brincar. Ele quer brincar, deseja brincar, se interessa por brincar pois brincar, para ele, o ajuda a brincar cada vez mais. Ele faz pouca referência às atividades tipicamente escolares como ler, escrever, etc. Isso se agrava quando não existe cobrança para que a situação mude:

A mãe é *super ausente*. Evita conversar. Ela sempre busca o Edmundo bem distante. Ela *passa toda a responsabilidade pra irmã*. Não delega nenhuma responsabilidade pro Edmundo. Edmundo não tem responsabilidade de fazer o para casa. Não tem responsabilidade é no sentido, *não tem cobrança*, não é responsabilidade a palavra correta, é cobrança. Ele não é cobrado como a irmã: Ah, ele ficou soltando papagaio. Ah, ele fica brincando o tempo inteiro. Mas a irmãzinha não. A irmã está bem. Lê tudo, escreve tudo. O Edmundo *não tem interesse* por aquilo. (...) Pra você tê idéia, a irmã é que vai buscá-lo na sala. É a irmã que entrega o bilhete (...) Eu vejo ele como o *príncipe da casa*. Ele é o príncipe e ele é tratado assim, nesse reinado. A irmã é que tem que ajudá-lo, tanto que quem está ajudando ele no para casa é a irmã. (Trechos da entrevista com a professora Magali, 24/08/05)

A cobrança parece ser uma vivência importante para compreendermos as diferenças na homogeneização desses dois alunos. Para Edmundo a cobrança familiar inexistente e, dessa forma, falta a ele uma referência que lhe permita construir um sentido

para a escola na sua vida. Já Liana, por meio da cobrança, consegue ficar concentrada e dirigir-se para as objetivações mais elevadas. Ela não se interessa apenas por atividades mais repetitivas, como também demonstra interesse em aprender a ler e escrever, principalmente, em cursiva:

Liana: É, e eu tô, eu tô, tô aprendendo a ler algumas coisa. Porque, eu tô aprendendo a ler e um dia eu, com certeza, vou pra cursiva.

Eugênia: Cursiva, seu sonho é cursiva?

Liana: É, *sô doida pra copiar cursiva*, Maria Eugênia. (Trecho da entrevista com a aluna Liana, 29/08/05)

Essas considerações tornam possível entender que a homogeneização, como momento que retrata a suspensão da particularidade e sua elevação para o humano genérico, não se refere somente ao plano empírico, onde o indivíduo se volta para o fazer. A homogeneização, como processo, exige também um plano psicológico que pode aparecer sob a forma de pensamento ou de consciência que mobiliza o aluno para a ação.

Ao se referir ao plano psicológico sob a forma de pensamento, Heller cita o pensamento antecipador (1977, p. 135). Esse pensamento, diz a autora, além de se voltar para uma tarefa futura, constituindo-se como uma atividade relativamente preparatória, apresenta sempre uma *atitude teórica*, reflexiva. Esse valor colocado sob a forma de preparação, de intenção, de reflexão aparece, por exemplo, no momento em que Ariane e Liana realizam a atividade:

A atividade que Sara deu para os alunos era colorir partes do corpo para montar um boneco articulado. As meninas receberam um desenho de menina, com um vestido, e os meninos o de um menino. No momento de colorir Ariane e Liana buscaram esclarecimentos:

Ariane: O que é isso? [referindo-se ao antebraço que aparecia dividido pela manga do vestido da menina]. Fez a mesma pergunta para a coxa. Sara mostrou no próprio corpo [será que na tentativa de associar, de estabelecer relação entre a boneca e o estudo do nosso corpo?] o braço, o antebraço e a coxa. Depois apontou para o desenho de cada uma das partes e perguntou o que era. Ariane nomeou cada uma e a professora se deu por satisfeita, voltando a andar pela sala.

Pouco tempo depois, Liana, que estava apontando os lápis, fez a mesma pergunta. Ela tinha colorido de verde o vestido e parte da pele de sua menina de verde. E também coloriu os braços e as pernas que ela conseguiu identificar. Chamou a professora e perguntou o que era aquilo [o que ela não conseguiu identificar].

Sara: Tenta localizar no seu corpo.

Liana: Eu não sei.

Sara: Olha aqui para o vestido da menina, o que vem aqui? Passando o dedo e mostrando o lugar onde fica o braço, o antebraço e as mãos.

Liana: Braço.

Sara: E isso aqui onde está a perna? [mostrando a coxa]. O que tá faltando nessa perna?

Liana: Coxa!?

A professora deve ter se dado por satisfeita, sorriu e voltou a andar pela sala.

Liana: Não entendi nada. Escolheu a cor azul e coloriu o antebraço e a coxa de azul. (Diário de observação, 11/03/05)

Ao observar a atitude de Ariane e de Liana vemos que elas buscam esclarecer dúvidas antes de algumas ações. Não se lançam de maneira espontânea e irrefletida na atividade. Querem dar ao desenho certa organização e lógica, ou seja, partes iguais, cor igual. Ariane iniciou o colorido pelas partes mais fáceis de serem reconhecidas (parte das pernas, pés, mãos e braços). Quando encontra dificuldade, em função do desenho, busca ajuda. É possível verificar que Ariane, por conseguir identificar as partes do corpo, consegue dar ao seu colorido harmonia, colorindo a pele toda da menina de marrom [Ariane é negra]. É interessante verificar que foi capaz, ainda, de colocar de vermelho a manga do vestido que cobria apenas parte do antebraço. Já Liana, por sua dificuldade em não identificar algumas partes do corpo, não consegue visualizar uma organização global. Assim, ela não colore toda a pele da mesma cor.

Além do pensamento antecipador, para compreender o que precisam fazer, as duas alunas apresentam um outro recurso, utilizam-se de conhecimentos históricos.

Segundo Duarte (1993), quando um indivíduo utiliza conhecimentos históricos para buscar compreender uma situação ele está ultrapassando, tendencialmente, a barreira da irreflexão e da inconsciência. Nas seqüências das entrevistas com Ariane e Liana podemos constatar isso:

Ariane: Tá igual nós, *nós queimamos muitas coisas, nós jogamos muitas coisas fora.*

Eugênia: Ah, você lembra disso?

Ariane: Lembro.

Eugênia: E que que é que cês jogaram fora, e devem ter jogado fora coisas que num dá pra fazer daqui uma boa escola, né? O que que cês jogaram fora pra poder fazer daqui uma boa escola.

Ariane: Ah, nós jogamos poluição, brigas, lutinhas...

Eugênia: Lutinhas?

Ariane: É, lutinhas é a mesma coisa que briga, né, que os meninos ficam brigando. *Nós jogamos poluição, nós jogamos um tantão de coisa mas a gente também trouxe aquilo que é bom pra gente também.*

Eugênia: E o que que a gente pode trazer pra cá, de bom, pra transformar esse lugar aqui numa boa escola?

Ariane: Um amor, uma paz, né? Uma felicidade. Muitas coisas. (...)

Eugênia: Que mais que as pessoas aprendem numa escola?

Ariane: Escrever. Tem uma boa letra né, porque a gente quando a gente vai escrevendo muito texto assim, aí a gente fica melhor a letra num melhora? Então aí quando a gente lê mais leitura também, melhora a letra, porque *tem gente muito lá na sala que tá precisando melhorar a leitura, né, aí, aí a professora tá dando uns textos, pra gente mandar uns textos de para casa pra gente, pra gente, é, né, treinar.* Aí isso os meninos pode aprender, né? (...)

Eugênia: E conta mais difícil, hoje, você já sabe, por exemplo 17 mais 23?

Ariane: Ah, já sei essas contas de centena, sabe? Eu já sei, *a Magali agora tá passando pra gente. Agora tá dando muito é conta de centena pra gente, né, porque ela dá conta de centena e de menos, eu num gosto de continha de menos.* (...)

Eugênia: Ariane, então você participa, fazendo as atividades, colando as coisas no caderno, que mais cê faz pra participar?

Ariane: Eu desenho, né, eu escrevo, leio, faço alguma coisa que a professora também (...) *igual hoje, eu sou ajudante*, eu fecho a janela pra ela, vou buscar o diário, servo pra tirar xerox pra ela, né, encho a cola dela, vou lá, peço durex, peço papel, nós vamos fazer alguma coisa

então eu peço tudo, ela, ela pode me pedir, eu vou lá buscar. (Trechos da entrevista com a aluna Ariane, 08/09/05)

Eugênia: Fala o que que são essas muitas coisas que a gente aprende na escola.

Liana: Oh, pra falar a verdade, aprende a brincar, a mexer nas coisas, num bater nos colegas, *num ficar roubando os negócio na mochila*, num ficar brincando na escola, trazer brinquedo e ficar brincando na hora da escola, num escondendo da professora. (...)

Eugênia: Agora eu quero que você me conte o que que você faz desde a hora que você chega aqui na escola, de uma hora, até a hora de ir embora.

Liana: Oh, pra mim eu faço a aula de matemática, de português, de artes, eu vou pra informática, eu vou pra quadra, brinco lá. Faço muitas atividade sobre o corpo, sobre a gente, né, sobre as casas. *Agora, a professora tá fazendo, ela tá fazendo sobre as casa, o que é o nosso país, que ela ... ela tá falando com a gente.* (Trechos da entrevista com a aluna Liana, 29/08/05)

Os trechos de Ariane e Liana deixam claro que essas alunas falam delas, porém utilizam-se do que acontece na escola, na sala de aula, utilizam-se das dificuldades que a turma tem enfrentado como, por exemplo, coisas que somem na sala, para falar de si. Elas são capazes de localizar a sala de aula num determinado tempo histórico. Para isso, falam de vivências passadas como coisas ruins que foram queimadas e coisas boas que foram trazidas para a escola ou, mesmo, o que estavam aprendendo no momento em que a entrevista foi realizada. Contam sobre o que estão vivendo, dão pistas sobre a rotina da sala, fazem críticas sobre o vivido. Ariane e Liana, quando fazem isso, demonstram refletir sobre o que acontece na escola, sobre o que acontece com os colegas ou com elas mesmas. Nesse sentido, suas falas deixam transparecer dois sujeitos historicamente localizados que se apóiam em fatos e dados para explicar ou compreender a condição de alunas ou de colegas de sala.

Para concluir essa questão que trata de discutir as escolhas, os valores e a homogeneização como processos da vida cotidiana, gostaria de centrar a análise em alguns detalhes do caso de Fernando. Já mencionei que Fernando se diferencia de Roberto. Acredito que Roberto consegue esquecer questões de sua particularidade, o que possibilita a ele se desenvolver e realizar a homogeneização. Fernando, ao contrário, se refere a ela constantemente, lembra-se dela com frequência. Mais do que considerar sua particularidade, ele se fixa nela, apresentando maior dificuldade no seu processo de homogeneização. Vejamos:

Na escrita Fernando demonstrou dificuldade para realizar a tarefa. Queixando-se de preguiça, ficou brincando com o lápis, o caderno, o material, até que Magali se sentou perto dele para ajudar. Ela escreveu boa parte do para casa no caderno para ele e cortou as “tirinhas” para serem coladas. A tarefa consistia em reescrever as frases trocando o desenho por palavras.

Magali: Escreve aí para mim: O macaco [mostra a figura na folha] comeu a... [mostrou o desenho da banana].

Fernando: Não sei.

Magali: O que é isso aqui?

Fernando: Não sei.

Magali: Será uma banana?

Fernando: Mamão.

Magali: Tá bem, se você acha que é mamão, escreve mamão.

Fernando: Estou cansado, com preguiça.

Magali: Escreve do seu jeito.

Ele ficou parado. Magali então mudou a estratégia. Pediu que ele escrevesse só o nome das figuras. A tarefa então passou a ser a de transformar o desenho em palavra, isto é, codificar a palavra.

Magali: Escreve aí: macaco. E mostra a figura.

Fernando escreveu NAGRAEDE, sem pronunciar nenhum som, como se estivesse preocupado apenas em colocar letras no papel. Nem mesmo repetiu a palavra buscando apoio.

Magali: Lê o que você escreveu.

Fernando: Macaco.

Em determinado momento ele parece copiar as palavras que estavam escritas na folha. Escreveu FICA para a palavra PALHAÇO e NO para CIRCO.

Magali: O que é isso que você escreveu?

Fernando: Palhaço.

Magali: E isto? [Mostrando o NO]

Fernando: Circo.

Nesse momento completou o NO com mais duas letras, assim: NONI. Magali se levantou e Fernando continuou contando com minha ajuda. No momento em que escreveu a palavra BOLO ele se incomodou, novamente, com o número de letras.

Fernando: Aqui, só duas letras? Já havia colocado o O e completou com o U, ficando OU. Quando percebeu Magali assentada com outros alunos deu seu trabalho por encerrado. (Diário de observação, 21/03/05)

Magali escolhe 4 alunos para mostrar como é o jogo de trilha. Fernando fica monopolizando o dado. Ele fica quieto na roda e à medida que os alunos vão jogando ele pega o dado e segura. Quando eles mexem os marcadores, ele passa o dado para o próximo, não deixa ninguém pegar o dado e nenhum dos alunos tenta segurar o dado. Depois de algum tempo, Magali faz o que Fernando estava fazendo. É ela quem pega o dado, depois de cada jogada. Ela pega, segura e depois que eles andam na trilha ela passa o dado para o próximo jogador. Fernando fica quieto, não faz nenhum comentário, continua acompanhando o jogo. (Diário de observação, 07/06/05)

Relembrando, a homogeneização é um momento em que o indivíduo suspende, temporariamente, a particularidade e a cotidianidade, agindo, concentrando, abstraído, interrompendo os interesses imediatos e produzindo algo novo. Nesse sentido, entendo que esse é um processo que Fernando começa, precariamente, a desenvolver. Relembrando também que Fernando é considerado, na turma, o aluno que maior amplitude dá para a particularidade. Ao contrário, por exemplo, de Liana e Edmundo, que dão abertura para alguns aspectos da particularidade, Fernando dá abertura a todos eles. Assim, considero que esse aluno tem extrema dificuldade para vivenciar a homogeneização.

Dessa forma, Fernando só consegue suspender sua particularidade ou se aproximar de algum tipo de homogeneização, seja agindo, concentrando e executando alguma tarefa, quando encontra alguém que se dispõe a ajudá-lo, ficando ao seu lado. Uma situação em que Fernando conseguiu demonstrar alguma homogeneização foi

quando teve a possibilidade de se colocar numa posição de superioridade frente aos demais alunos. Talvez, por isso, goste tanto de ser o ajudante e brigue tanto por isso. Como ajudante, mesmo não realizando as atividades, como é esperado, ele se mostra um pouco menos agressivo e mais cooperativo. Da mesma forma que Edmundo, ele não apresenta comportamento de busca, desejo ou intenção em relação às atividades escolares. Isso nos ajuda a entender, inclusive, porque ele e Edmundo, apesar de fazerem parte do grupo dos alunos mais velhos da turma, apresentam muita dificuldade para homogeneizar. Fernando não busca na escola um espaço de continuidade para a vivência de jogos e brincadeiras, como se pode constatar através de suas respostas à pergunta: o que você gosta na escola?

Eugênia: Agora eu quero que você fale pra mim o que tem aqui que você gosta na escola.

Fernando: Que eu gosto? Da minha professora, das cozinheiras, e (pausa) da Ana, do Hudson, da Eliene, do... Como que chama o nome daquele rapaz lá em cima?

Eugênia: Hum, não sei. Onde que ele fica?

Fernando: Lá na biblioteca. (Trecho da entrevista com o aluno Fernando, 31/08/05)

Fica claro para nós que o que Fernando busca na escola são *peessoas*, contato com as pessoas, atenção das pessoas. São elas que ele busca, que ele quer da escola. A necessidade básica desse aluno parece ser de atenção, carinho e cuidado. E é para essa necessidade básica que estão voltadas todas as suas energias e capacidades. Em entrevista com a professora Magali, ela diz: *Abraço Fernando, acarício, aí você consegue lidar com ele. Ele não busca o masculino, ele busca o feminino, a presença*

da mãe. Eu diria que Fernando busca pessoas, qualquer uma disposta a lhe dar carinho e atenção.

Dessa forma, as escolhas realizadas por Fernando deixam pouco espaço para a homogeneização, uma vez que limitam a ação, a concentração, a abstração, a suspensão da particularidade e a produção, possibilitando o emergir dos desvalores e não dos valores de sua vida cotidiana.

Sobre isso, Heller, ao analisar o pensamento antecipador, afirma que a fantasia é uma forma particular desse pensamento e que pode assumir um significado positivo ou negativo.

A fantasia tem um significado positivo na vida cotidiana quando permite o distanciamento do pensamento prático e leva o indivíduo a fazer planos, a exercitar sua potencialidade. Todos os seis alunos apresentaram a fantasia na entrevista quando relatam o que querem ser quando crescer e o que precisam fazer para alcançar este objetivo.

O significado negativo da *fantasia* acontece quando ela impede que o indivíduo realize ações efetivas, ou seja, que ele concretize algumas de suas potencialidades, aquelas que lhe forem possíveis. Parece que é isso que acontece com Fernando. Percebi que, apesar de não saber ler e escrever, ele demonstra ser capaz de dar às letras um valor sonoro, produzindo uma escrita silábica para as palavras, o que se observa quando escreve, por exemplo, a palavra bolo (OU). Porém, ele não demonstra este comportamento sempre ou com independência. O que foi observado nesse caso é que a fantasia, no seu significado negativo, é o principal desvalor apresentado por Fernando. Através dela ele pode, inclusive, negar a realidade:

Eugênia: Vamos começar pelo seu pai, me diga uma coisa que você gosta no seu pai, que você acha muito legal nele.

Fernando: Nele? Que ele me leva pro parque, que ele, ele de vez em quando, ele sai comigo, ele leva pra tomar sorvete, é, que ele num me bate.

Eugênia: Agora você vai pensar numa coisa que você não gosta no seu pai, que você não acha legal.

Fernando: Num tem nada que eu num gosto dele não, ué. Ele é bonzinho comigo. Num tem nada que eu num gosto dele não.

Eugênia: Gosta de tudo?

Fernando: Tudo. (Trecho da entrevista com o aluno Fernando, 31/08/05)

Eugênia: Fernando, agora eu quero que você pense um pouquinho, de novo, na sua escola, nas duas professoras que você tem, na Sara e na Magali. Quando elas estão dando aula, como é que você faz pra participar da aula delas?

Fernando Eu?

Eugênia: É. Qual que é o seu comportamento lá na sala?

Fernando: Eu fico em silêncio.

Eugênia: Conta tudo. Que mais?

Fernando: Participar da aula delas?

Eugênia: É.

Fernando: Não fazer bagunça...

Eugênia: Não, é o que você faz.

Fernando: Eu faço?

Eugênia: É.

Fernando: Eu fico em silêncio, fico de cabeça baixa, é isso aí, ela vai e fica dando a atividade pra mim fazer. (Trecho da entrevista com o aluno Fernando, 31/08/05)

Ao usar o significado negativo da fantasia, Fernando não se mobiliza, não dirige sua atenção, não suspende outras atividades; ao contrário, fica centrado em situações que não vive ou comportamentos que não apresenta. Fernando não mora com o pai e as informações que se tem é que ele apanha muito, inclusive do pai, quando este aparece. Quando se lê a entrevista de Fernando fica a sensação de que o aluno que fala não é o aluno que conhecemos da sala de aula. Trata-se de um bom exemplo de diferença entre o proclamado e o executado. A utilização da fantasia de maneira negativa acontece quando ela impede que o indivíduo realize ações, que ele concretize suas possibilidades e habilidades e assumam atitudes efetivas de homogeneização.

Acredito que é o que acontece com Fernando, que tem dificuldades na escola: na sala de aula, na quadra, no ensaio da quadrilha, na hora do recreio, na merenda. Para ele, viver situações diferentes, enfrentar problemas diferentes não implica vivenciar valores diferentes, implica exercitar, de forma diferente, o desvalor. Talvez, por isso, por tantas contradições, por sua forma particular de traduzir a realidade e por sua dificuldade em lidar com ela, mesmo que seja fazendo o pouco que dá conta, é possível falar em uma quase ausência de homogeneização nas suas ações e em uma pouca aproximação às objetivações humano-genéricas, diretamente trabalhadas na escola, como ler e escrever, por exemplo. Assim, Fernando é considerado *o pior aluno da escola*, ou o aluno diferente:

Agora, na diversidade, quando você fala às vezes de raça, né, isso aí de cor é questão fácil pra gente, assim. Agora, quando chega uma questão assim, crianças mais diferentes né, como o Fernando por exemplo, eu acho que a gente tenta de todas as formas, vai buscando... troca com um, né, vai tentando as alternativas. (Trecho da entrevista com a professora Sara, 24/08/05)

Concluindo, o aspecto mais visível da vida cotidiana que o aluno traz para a escola é sua relação com a particularidade. Junto com ela, estão suas escolhas. Nesse sentido, além da particularidade, esses alunos trazem valores ou mesmo desvalores. A relação com a particularidade, os valores e os desvalores, como procurei demonstrar, aparecem de forma diferenciada e só podem ser entendidos a partir das necessidades particulares e da forma como cada um vive sua cotidianidade.

Independente da escolha por valores ou desvalores, entendo que os alunos apresentam idéias concretas, fins concretos e objetivos concretos que se manifestam nas ações e comportamentos. Quando escolhem valores morais ou cognitivos, é possível identificar neles desejo, interesse e motivação, que correspondem à presença

da homogeneização. Nesses casos, é possível identificar, também, o pensamento antecipador e a fantasia, no seu aspecto positivo. No caso da escolha por desvalores notamos que a homogeneização não é tão facilmente identificada, chegando mesmo a justificar o uso do termo diferente para o aluno.

De modo geral entendo que a maior abertura para a particularidade faz com que o aluno coloque menor energia e capacidade no seu processo de homogeneização. Assim, a homogeneização acontece somente no plano empírico (no fazer) e com menor intensidade, sendo facilmente interrompida. Essa situação torna o aluno mais dependente e mais inseguro.

Uma menor abertura para a particularidade permite que o aluno coloque maior energia e capacidade na homogeneização, ou mesmo todas as suas energias e capacidades, realizando-a com maior intensidade. Com isso, o processo de homogeneização acontece não somente no plano do empírico, mas, também, no plano psicológico, onde é possível verificar a presença do pensamento antecipador e da fantasia no seu aspecto positivo. Quando isso acontece, o aluno torna-se menos dependente e mais consciente de suas ações e comportamentos.

Enfim, apesar desses alunos apresentarem uma estrutura típica de vida cotidiana, com predominância de características, hierarquias e lógicas que induzem à não reflexão e a uma relação distanciada com a genericidade, ao abordar a vida cotidiana, na perspectiva da diversidade e da subjetividade, é possível constatar que existe uma margem de movimento e de desenvolvimento nos alunos da turma. Assim, os alunos trazem da vida cotidiana não só uma estrutura, mas também possibilidades de movimento (empírico e psicológico). Foram essas possibilidades que busquei conhecer.

7 A MEDIAÇÃO DA ESCOLA

O viver com o outro não é corrigir; é dar sugestões.

Professora Magali

Até aqui, ao abordar duas, das três questões apresentadas por esta pesquisa – Qual é a vida cotidiana dos alunos? O que os alunos trazem da vida cotidiana para a escola? –, considereei que a vida cotidiana é espaço/tempo de formação do indivíduo. Porém, por sua função e estrutura, esse espaço/tempo de formação pode limitar o desenvolvimento do indivíduo, daí a necessidade de flexibilizá-la. Flexibilizar, não extinguir, pois, como defende Heller (1982), o que está por trás do ponto de vista marxista não é a abolição da vida cotidiana mas a criação de uma vida cotidiana não alienada.

Demonstrei, ao analisar os seis casos, que a própria vida cotidiana dá aos indivíduos possibilidades para se humanizar, isto é, alcançar objetivações humano-genéricas, conforme afirma Heller:

(...) as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem deixar perfeitamente ao indivíduo margem de movimento e de possibilidades de desenvolvimento. (HELLER, 1972, p. 65)⁶⁹

⁶⁹ (...) las formas de pensamiento y comportamiento producidas en esa estructura pueden dejar perfectamente al individuo un margen de movimiento y posibilidades de desarrollo. (HELLER, 1972, p. 65)

Abordei, também, que essas flexibilizações estão estreitamente ligadas às relações sociais vivenciadas por esses indivíduos nos seus grupos. A família, por exemplo, como um desses grupos, tanto pode ser negligente nas cobranças, favorecendo a característica espontânea da cotidianidade, como pode estar atenta e vigilante, favorecendo a flexibilização da característica espontânea da vida cotidiana.

Ao alertar que não é possível separar, rigidamente, o pensamento cotidiano do não-cotidiano, Heller deixa claro que, apesar da estrutura da vida cotidiana, é possível *produzir formas de pensamento e comportamento* que dão ao indivíduo margem de movimento e possibilidade de desenvolvimento. Logo, ela defende que tanto valores como desvalores são construídos na vida cotidiana. Ao fazer isso Heller confirma que a flexibilidade produzida não é um processo natural nem uma opção individual. Assim, podemos nos perguntar: Que implicações essas idéias trazem para a escola? O que favorece a flexibilização da vida cotidiana? O que favorece o aparecimento de pensamentos e comportamentos que dão margem para o desenvolvimento dos indivíduos? Essas preocupações estão traduzidas na terceira questão da pesquisa: Como o professor pode contribuir, conhecendo o cotidiano dos alunos, para a formação humana e o desenvolvimento desses alunos?

Retomando o ponto de vista de Heller sobre a importância das relações sociais na formação humana e no desenvolvimento, é possível perceber que a autora discute essa questão tomando como referência os grupos. Os grupos são definidos como lugares onde os indivíduos se encontram, primordialmente, no *face-to-face* para exercer uma *ação educativa*. A *ação educativa* dos grupos tem a função, segundo Heller, de *mediar e transmitir aos indivíduos as normas, os costumes e a ética*. São exemplos de grupos a família, a escola e as comunidades menores. A conclusão a que chego é que

tanto a humanização como a alienação acontecem em grupos. E que *a escola*, como exemplo de grupo, *é responsável pela flexibilização da vida cotidiana*. Para favorecer a flexibilização, diz Heller, *é necessário provocar o distanciamento da particularidade*.

Embora Heller não tenha tratado diretamente sobre a relação entre a vida cotidiana e a escola, entre a educação escolar e a formação humana, considero que seus trabalhos deixam margem para pesquisas nessa direção. Acredito que, ao defender a perspectiva da transformação da vida cotidiana, Heller aponta um caminho. Para ela, o movimento revolucionário, de reestruturação da vida cotidiana, *não necessita somente de ideais simbólicos, mas também de ideais reais* (1982, p. 21)⁷⁰. Nesse sentido, Heller defende a necessidade de orientar a escola não somente na construção da crítica, mas também na construção de propostas. Em outras palavras, pensar e atuar.

Um dos teóricos que tem se preocupado com essa questão é Newton Duarte, que à luz da teoria do cotidiano e de algumas idéias defendidas por Heller, dentre elas o conceito de ação educativa, tem buscado refletir, particularmente, sobre a atuação da escola. Para ele, a ação educativa escolar é uma ação que:

se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições materiais e não materiais singulares. (DUARTE, 1999, prefácio)

Nesse trecho vemos duas questões claramente colocadas pelo autor. A primeira é sua preocupação com o educando e o educador. A outra questão é que ele direciona

⁷⁰ (...) no necessita sólo de ideales simbólicos, sino también de ideales reales (HELLER, 1982, p. 21).

nosso olhar para as condições materiais e não materiais singulares, que conformam a ação. Assim, a questão principal para a qual Duarte se volta é esclarecer o quê, na ação educativa escolar, favorece a flexibilização e a produção de comportamentos e ações que possibilitem o desenvolvimento.

Esta questão é a base da teoria que o autor vem se empenhado em construir: a Teoria Histórico-Social de Formação do Indivíduo⁷¹. É objetivo dessa teoria aprofundar no estudo e análise do papel da educação escolar no processo de formação humana. Respalhada nas teorias críticas e, sobretudo, na pedagogia crítica, a Teoria Histórico-Social de formação humana acredita que a sociedade atual está estruturada sobre relações de dominação entre grupos e classes que precisam ser superadas, implicando a superação da própria sociedade. Defende, também, que não basta apenas criticar, é necessário propor, contribuir com o trabalho do professor, orientando-o no seu fazer diário.

A primeira discussão que Duarte apresenta diz respeito à função da escola. Baseado em Heller, ele defende que o papel da escola é ser a mediadora entre a vida cotidiana e a vida não cotidiana. Assim, posso dizer que a primeira categoria a ser considerada no trabalho do professor para provocar o distanciamento da cotidianidade é a mediação. Sem ela, dificilmente seria possível ao aluno aproximar-se do não-cotidiano.

O termo mediação é largamente utilizado nos trabalhos de Vygotsky.

⁷¹ Duarte (1999) cita que a construção da Teoria Histórico-Social de Formação do Indivíduo teve início com a pesquisa que resultou no livro: *A individualidade Para-si: contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*, publicado no ano de 1993. Entendemos, pois, que desde essa época o autor tem se dedicado ao projeto de configurar “um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o que fazer da prática educativa.” (DUARTE, 1999, p. 20)

Preocupado em confrontar a ideologia da naturalização, Vygotsky usa o termo mediação para defender que o homem é ser sócio-histórico, isto é, que tudo que somos e pensamos é resultado, está sujeito à especificidade das nossas relações e do contexto cultural. A teoria de Vygotsky defende que todo o processo de desenvolvimento humano é mediatizado, ou seja, para conseguir se desenvolver é necessária a mediação de pelo menos um produto social:

(...) todas as funções psíquicas superiores compartilham a peculiaridade de ser processos mediados, isto é, incluem em sua estrutura, como elemento central e indispensável, o emprego do signo como principal meio de direção e controle do próprio processo. (VYGOTSKI, 1982, p. 125 e 126)⁷²

Nessa passagem Vygotsky deixa claro que sem a mediação o homem não construiria as funções psíquicas superiores. Por meio disso podemos pensar que a mediação pode ajudar, por exemplo, a provocar o distanciamento da particularidade. Pino (1991), ao expor seu ponto de vista sob o conceito de mediação, apresenta uma definição do termo que permite avançar. Para ele, a mediação corresponde a uma *intervenção de um terceiro 'elemento' que possibilita a interação entre os 'termos' de uma relação* (PINO, 1991, p. 32).

Essa questão permite duas abordagens. A primeira é entender a escola como o elemento mediador na vida dos alunos visando às funções psíquicas superiores e ao distanciamento da particularidade. A segunda é entender o elemento mediador a ser

⁷² (...) todas as funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediados, es decir, incluyen en su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como medio esencial de dirección y control del próprio proceso. (VYGOTSKI, 1982, p. 125 e 126)

utilizado pela escola de maneira a viabilizar seus objetivos. Começo pela primeira abordagem.

Quando vão para a escola os alunos vivenciam práticas específicas desse espaço/tempo. A escola, nesse sentido, é mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano, porque é o terceiro elemento que se coloca entre uma relação automática e irrefletida, característica da vida cotidiana e uma relação consciente e refletida, marcada pela vida não cotidiana. Quando os alunos apontam como rotina vivida na escola: *a matemática, o português, a geo-história, a artes, ir pra merenda, ir pro recreio, copiar para casa, tomar leite, ir para informática, fazer atividades, ajudar a professora, ir para artes, aprender brincadeiras, participar de projetos, etc.*, deixam claro que na escola eles vivenciam uma rotina diferente da que é experimentada num dia que não tem aula. Isso é visível, por exemplo, na entrevista de Fernando:

Eugênia: Agora eu quero que você me conte, Fernando, o que que você faz num dia que tem aula. Você sabe um dia que tem aula?

Fernando: Segunda.

Eugênia: Segunda. Então pensa na segunda-feira. Conta pra mim o que que você faz numa segunda-feira desde a hora que você acorda até a hora que vai deitar.

Fernando: Numa segunda-feira eu, eu, eu tomo café. Primeiro eu, eu, eu tomo café, escovo os dentes. Aí eu vou brincar um pouquinho. Aí quando dá meio dia e meia, aí eu tomo banho, almoço, escovo o dente e venho.

Eugênia: Segunda-feira ainda não acabou. Depois que você vem pra escola, que mais acontece?

Fernando: Aí eu *faço atividade*, e, deixa eu ver (pausa). Só.

Eugênia: E dorme aqui, na escola?

Fernando: Não.

Eugênia: Bom. O que que acontece?

Fernando: Embora.

Eugênia: Vai embora...

Fernando: Quando eu volto pra casa? Eu, eu almoço, janto, tomo... depois eu escovo os dente. Tomo banho, aí eu deito e fico assistindo televisão até eu dormir.

Eugênia: Tá. Agora Fernando, eu quero que você me fale num dia que não tem aula.

Fernando: Sábado.

Eugênia: Sábado. Me conte o que que você costuma fazer num sábado.

Fernando: *Brincar.*

Eugênia: Desde a hora que você levanta até a hora que você dorme?

Fernando: Tomo café, escovo os dentes, aí eu vou e vou brincar. Aí eu brinco com meus amigos até, até, até eu chegar... aí *até a noite*. Aí, aí, quando dá 6 horas minha mãe me chama pra mim ir pra igreja com ela. (Trecho da entrevista com o aluno Fernando, 31/08/05)

Mesmo para Fernando, identificado como um aluno que pouco se interessa pelas demandas escolares, a rotina de um dia de aula é diferente da rotina de um dia sem aula. Em comum, nesses dias ele pratica ações como tomar café e escovar os dentes. Porém, nesses dias há uma diferença importante. Embora, na maioria das vezes, não realize as atividades, ele reconhece que a rotina escolar é diferente da rotina não escolar. A rotina escolar é caracterizada por atividades. Para ele, parece claro que um dia de aula implica atividades escolares. Isso se torna ainda mais claro quando percebemos que um dia sem aula, para esse aluno, se caracteriza pelo brincar, por horas a fio. Diga-se de passagem, esse brincar acontece sem o acompanhamento de adultos. Assim, o fato de estar matriculado numa escola, de freqüentá-la, de identificar, na rotina da escola, a presença de atividades escolares, parece confirmar que a escola é a instância mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano na vida desse aluno. Quero dizer com isso que o reconhecimento de uma rotina diferenciada entre um dia de aula e um dia sem aula configura o reconhecimento de que uma ação específica é desempenhada na escola. Acredito que o fato de possibilitar a esse aluno reconhecê-la como lugar de realizar atividades escolares já constitui uma mediação da escola na vida do aluno. Entretanto, isso não deve ser considerado como suficiente, isto é, além da acessibilidade, outras condições precisam ser consideradas para que a ação educativa

escolar cumpra o papel de uma educação que contribua para o desenvolvimento do aluno. Essa é a segunda abordagem: *como* a escola e o trabalho do professor podem provocar o distanciamento da particularidade

Davidov, um dos membros da *Escola de Vigotski*⁷³, é citado em Duarte (1999) e nos dá pistas sobre essa questão. Ao falar dos princípios didáticos de uma educação que desenvolve, diz:

Tal ensino deve realmente “arrastar consigo” o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem ainda faltar nelas sob o ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura. Em essência, tratar-se-á de construir de forma ativa e compensatória qualquer “elo” da psique ausente ou insuficiente presente nas crianças, mas que seja indispensável para lograr um alto nível no trabalho frontal com os alunos. (DAVIDOV, apud DUARTE, 1999, p. 103)⁷⁴

Nessa passagem de Davidov, destacada em Duarte, fica claro o papel ativo que a educação escolar deve assumir na formação do psiquismo dos indivíduos. Nesse sentido, somente receber o aluno na escola não é suficiente para que ela cumpra o seu papel de mediar o movimento do cotidiano em direção ao não-cotidiano. O acesso à escola representa ganhos, mas, ao mesmo tempo, é fundamental e necessário que a escola objetive o *ausente ou insuficiente presente nas crianças*. Retomando o exemplo de Fernando, posso afirmar que a escola deve ocupar-se não só com o reconhecimento da atividade escolar pelo aluno, mas, também, com a atividade escolar oferecida por

⁷³ Duarte (1999) usa o termo *Escola de Vigotski* para definir uma leitura pedagógica de uma das correntes da psicologia soviética denomina Psicologia Histórico-Cultural. O termo escola é utilizado para designar não só a corrente da psicologia como também para fazer referência à leitura pedagógica das obras de Vygotsky e de Leontiev, Luria, Galperin, Elklín, Davidov, Zaporózhers e outros integrantes dessa corrente psicológica.

⁷⁴ DAVIDOV, V. Análisis de los Principios Didáticos de la Escuela tradicional e Posibles Principios de Enseñanza en el Futuro Próximo. In: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antología)*. Moscou, Editorial Progreso, 1987, p. 143-154.

ela e com as condições para sua realização. Ou seja, não basta que o aluno reconheça que, na escola, são realizadas atividades escolares, mas, sobretudo, que ele se envolva com essas atividades e que elas objetivem o desenvolvimento.

A referência às atividades escolares objetivadas permite considerar uma segunda categoria para o trabalho do professor no distanciamento da cotidianidade. O caráter intencional e controlado da atividade proposta aos alunos é denominado por Duarte de *trabalho educativo*⁷⁵. Duarte toma esse conceito de Saviani, para quem o trabalho educativo:

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, apud DUARTE, 1999, prefácio)

Entendo, a partir dessa referência, que o trabalho educativo é o elemento mediador utilizado pela escola. É por meio do trabalho educativo que a escola consegue mediar o cotidiano e o não-cotidiano, o irrefletido e o refletido na vida de seus alunos.

Ao se referir ao trabalho educativo, Duarte o faz a partir de duas dimensões. A primeira diz respeito à execução da atividade, ao fazer propriamente dito, isto é, o produto direto da atividade, da ação. A segunda diz respeito ao produto indireto, ao produto objetivado, colocado como resultado do trabalho educativo, ou seja, o que se intenciona alcançar através da execução da referida atividade. Esse produto pode, por

⁷⁵ O trabalho educativo se refere à categoria de trabalho apresentada na teoria marxista. Tal teoria defende que o trabalho é a principal atividade objetivadora para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo. O trabalho se dá através da apropriação dos meios materiais e não materiais. Com a apropriação e a objetivação desses meios é possível ao homem continuar seu processo de desenvolvimento.

exemplo, se manifestar através da assunção de uma atitude problematizadora, discursiva e reflexiva da compreensão da lógica de atividades sociais, como a produção de um texto.

Essas duas dimensões do trabalho aparecem nos estudos de Marx na forma de dois termos distintos: *labour* e *work*. Na obra de 1999, Duarte faz referência à esses termos e discorre que para Marx o trabalho como *labour* é a base de toda atividade humana. Segundo Duarte, para Marx, não é possível realizar o trabalho como *work* sem passar pelo trabalho como *labour*. Nesse caso, o trabalho como *labour* na sala de aula é uma intenção legítima do trabalho educativo. O professor deve oferecer algo a ser realizado, concretizado pelos alunos. Nesse sentido, o trabalho educativo deve levar em conta os planos empírico e psicológico.

No caso da turma pesquisada é possível falar que o trabalho como *labour*, isto é, a realização da atividade, e o produto dessa ação educativa sob a forma textos, operações matemáticas, leituras e provas, por exemplo, é um trabalho cotidianamente desempenhado pelos alunos. Entendo que esse trabalho é sistematicamente acompanhado e cobrado pelas professoras uma vez que, na rotina da turma, está presente tanto a proposta de trabalho como o acompanhamento de sua execução pelas professoras: os alunos devem apresentar seus cadernos de aula ou de para casa para o visto, o acompanhamento e a correção. Excetuando algumas atividades sob a forma de para casa, posso dizer que o trabalho como *labour* é realizado pela maioria dos alunos configurando um quadro positivo no trabalho educativo das professoras. Nesse sentido, minha contribuição se coloca na análise das condições que interferem ou dificultam a realização do trabalho como *labour*. Começo com o caso de Fernando.

Fernando, como já foi mencionado, apresenta dificuldades para realizar o

trabalho *labour*. Ele não lê, não escreve, não realiza as operações, não copia. Poderia concluir, então, que no caminho do seu desenvolvimento, o trabalho como *labour* configura-se como um primeiro obstáculo. Nesse sentido, o primeiro objetivo do trabalho educativo, para esse aluno, parece se relacionar com as condições para a execução do trabalho como *labour*. Já afirmamos que Fernando necessita, constantemente, da presença do adulto, de sua assistência, de sua proximidade e, também, de um tempo maior que seus colegas para a execução das tarefas propostas. A não presença dessas condições limita os poucos momentos em que este aluno consegue homogeneizar. Essas necessidades apresentadas por Fernando exigem muito da professora que está com ele. Foi observado que algum sucesso ocorre quando a professora exerce sobre ele uma vigilância constante, através, inclusive, de cobranças para que ele cumpra as atividades propostas, como se evidencia nos relatos a seguir:

Durante a atividade Fernando saiu da sala e Magali foi algumas vezes até a porta procurar por ele. Depois de algum tempo ele voltou para a sala e Magali o chamou. Ela pede para ele pegar o caderno de português e se sentar perto dela. Ele a atende sem problemas, está com uma cara feliz. Em sua mesa ela trabalha com ele um ditado de palavras. (Diário de observação, 19/04/05)

A atividade de matemática começou com Liana, a ajudante, distribuindo as folhas. Magali pediu aos alunos para ler e fazer. Ao perceber que Fernando não estava na sala, disse: Vou atrás do Fernando e quando chegar nós vamos fazer juntos. Fernando permaneceu na quadra após o recreio. Dois alunos vieram até a sala para avisar que ele estava brigando com meninos de outra sala. Magali foi imediatamente atrás dele. Mesmo antes do recreio Fernando já se mostrava inquieto. Ameaçou bater em duas crianças da turma quando chegasse o recreio. Naquele dia ele seria o ajudante, mas como não estava fazendo nada, Magali tirou dele a oportunidade de ser ajudante. (Diário de observação, 22/03/05)

Na hora do ensaio das músicas para a apresentação da turma na Sexta Cultural, Fernando foi cooperativo. Permaneceu o tempo todo assentado e, inclusive, cantou com Magali e os outros alunos. Quando a turma iniciou a atividade de matemática ele não a realizou, mas não apresentou os comportamentos que pouco antes havia apresentado com a professora Sara [arrastar, cantar, latir ou relinchar]. Recebeu a folha de atividade e, somente no finalzinho da aula, começou a fazer algumas contas. Foi ajudado por Jonis, a pedido de Magali. Esta informa que a partir daquele dia, conforme ela já havia combinado com Sara e Marta [coordenadora do turno], ele vai ficar na hora do recreio, para fazer as atividades, e que, de agora em diante, vão agir dessa forma com ele. Fernando não reage às colocações de Magali. No final da aula vai até a professora e mostra a atividade realizada, pela metade, mas com data, como Magali pede. (Diário de observação, 06/06/05)

A vigilância da professora Magali parece significar para Fernando disponibilidade, cuidado, atenção e apoio que ele busca encontrar nas pessoas. Ao procurar saber onde ele está, ao propor soluções para enfrentar suas dificuldades, como quando coloca para ele escolher entre fazer na sala ou na hora do recreio, ela demonstra que não é indiferente ao que acontece com ele. Esses cuidados parecem explicar a diferença de comportamento que ele apresenta quando se relaciona com ela e com outras professoras. Mesmo que essa cobrança, vigilância e cuidado não resultem, diretamente, na execução da atividade, é possível perceber que ela contribui para um comportamento mais amigável, mais aberto, menos agressivo por parte do aluno. As condições de trabalho em sala de aula que Magali oferece, por convicção, constituem um diferencial que pode explicar, inclusive, o fato de Fernando ficar muito fora da sala quando ela não está presente, conforme me relatou: *Se eu estou fora de sala, ele tá fora de sala, ele está fora de sala.*

Nesse sentido, para Fernando atingir o trabalho como *labour* é necessário, antes, que as professoras, coletivamente, tomem consciência das condições demandadas por

ele, ou seja, a presença constante do adulto, sua assistência, sua proximidade, e um tempo maior que seus colegas para executar as tarefas propostas. Essas condições deveriam ser compreendidas e perseguidas por todas as professoras que trabalham com ele.

Portanto, para que todos os alunos atinjam o trabalho como *labour* é necessário o acompanhamento, cobrança, vigilância e cuidado especial em relação àqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade. Depois disso, reconheço que é preciso avançar em uma outra questão. Refiro-me à forma como esse trabalho é realizado.

Além de propor o trabalho e acompanhar sua execução, é preciso levar em conta o *encaminhamento* dado pela professora ao trabalho como *labour*. Quando me refiro à importância do encaminhamento do trabalho pela professora, quero destacar a importância da clareza e da objetividade proposta, bem como da sua intencionalidade. Tais condições podem, como veremos, interferir na realização do trabalho como *labour*. No que se refere ao encaminhamento, como condição para o trabalho como *labour*, Roberto dá o seguinte depoimento:

Eugênia: Eu quero que você me fale, agora, o que que você faz quando não entende o que a Magali e a Sara estão explicando.

Roberto: É quando elas explicam um projeto que é rápido, que é difícil, é embolado, te fazem umas perguntas difíceis, é o que eu acho.

Eugênia: E o que você faz quando não entende?

Roberto: Eu penso. Eu faço algumas coisas que eu gosto e penso também. (Trecho de entrevista com o aluno Roberto, 29/08/05)

Embora não responda à pergunta inicial sobre o que faz quando não entende a solicitação ou explicação das professoras, Roberto menciona o que dificulta sua

compreensão. Ou seja, está explícito em sua resposta o que é um encaminhamento inadequado. Para ele, um encaminhamento inadequado é um encaminhamento rápido e simplista para questões que são difíceis e complexas. Resumindo, é um encaminhamento que não permite ou limita a execução do trabalho pelo aluno. Assim, diante de um encaminhamento inadequado, o aluno pode pensar, como faz Roberto, ou agir, como os outros alunos: *perguntar, ler várias vezes até entender, pedir ajuda, falar que não entende*, mas, em todas as situações o encaminhamento interfere no trabalho como *labour*. Um encaminhamento inadequado pode comprometer a própria realização da atividade, como se pode constatar na seqüência seguinte:

Quando Sara se aproxima de nós, Liana vai logo perguntando: Por que tá fazendo a boneca? Ela queria saber [mostrando pra mim].
 Eugênia: Ô Sara, eu chequei atrasada, perguntei pras três e nenhuma delas conseguiu responder.
 Sara: Ah, não!? O que estamos estudando em ciências?
 Liana: Não sei.
 Sara: Não é o corpo, não!?
 Liana: É.
 Ariane: É o que o corpo tem a ver com a boneca?
 Sara sorriu... e devolveu a pergunta: O quê?
 As alunas ficaram em silêncio, nenhuma delas se arriscou a responder.
 (Diário de observação, 11/03/05)

Como podemos perceber, mesmo alunas como Ariane e Liana, identificadas em momentos anteriores como alunas que realizam homogeneização e concluem a maioria das atividades, podem apresentar dificuldades na realização do trabalho como *labour*. Nesse sentido, foi possível observar que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos podem estar relacionadas ao encaminhamento da tarefa.

Nessa seqüência nenhuma das alunas conseguiu compreender *por que* realizavam a atividade de construção da boneca. No entanto, a compreensão não

interferiu na realização do trabalho como *labour* que envolveu ações como dobrar, cortar e articular, desempenhadas pelas alunas, e que resultaram na confecção da boneca, como pretendia a professora. Entretanto, o trabalho como *labour* envolvia também relações entre as articulações da boneca e as articulações do nosso corpo, que não foram realizadas, comprometendo o trabalho como *labour* e inviabilizando o trabalho como *work*. A professora não foi clara na apresentação da atividade, e, ao não responder a dúvida das alunas: *E o que o corpo tem a ver com a boneca?*, ela perde a chance de resgatar sua intenção. Ao não compreender a intenção da professora, as alunas colavam as partes do corpo (ao invés de amarrá-las) não produzindo uma boneca articulada. Por isso, a boneca ficou sem movimento. É fato que as alunas constroem as bonecas, mas a função principal da atividade se perde. Produzem uma boneca não articulada. Nesse sentido, é possível concluir que quanto mais inadequado for o encaminhamento realizado pela professora maior a probabilidade de comprometer o trabalho como *labour*.

A seqüência a seguir mostra que o encaminhamento inadequado da professora não só compromete a realização do trabalho como *labour*, como pode impedi-lo:

Estava assentada com Ariane, quando Magali foi corrigir o seu para casa.

Ariane: Ai, fessora, minha mãe achou difícil o para casa.

Magali: Mas você não entendeu?

Ariane: Não.

Magali: E eu não expliquei ontem? Você não perguntou nada!

Ariane: Eu não quis.

Magali: Pois é, ficou com dúvida, não pode. Era para dar um final pra história.

Notei que, além de Ariane, outros alunos também se queixaram da dificuldade do para casa. (Diário de observação, 05/04/05)

Ao contrário de Magali, suponho que não foi porque a aluna não entendeu a ordem que ela não realizou a atividade. Em atividades semelhantes a essa (dar final para narrativas), Ariane sempre concluiu a tarefa. A dificuldade da aluna se refere ao *como fazer*, ou seja, como dar um final para a história em quadrinhos. Dar um final para uma história em quadrinhos é bem diferente do que dar um final para uma narrativa, atividade freqüentemente realizada pelos alunos. Assim, alguns alunos concluíram o texto na forma de narrativa. Ariane parece ter compreendido que deveria dar um final para a história, mas que não poderia escrever qualquer coisa, nem de qualquer jeito. Dessa forma, ela sentiu que não tinha capacidade para realizar o trabalho e não o fez. Essa situação mostra que o trabalho como *labour* exige não só compreender a instrução mas também considerar as capacidades necessárias para realizá-la.

Essa situação – não ser capaz de realizar sozinho o trabalho escolar – traz à tona a importância da intervenção do professor no trabalho educativo. A intervenção, instrumento de mediação necessário à ação educativa escolar, é expressa nas seguintes palavras de Duarte:

O controle da atividade da criança não é visto pela psicologia histórico-cultural como uma espécie de mal inevitável ao processo escolar, mas sim como algo indispensável à elevação da criança a níveis superiores do seu desenvolvimento psíquico. Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos, na ótica da Escola de Vigotski, educadores voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é ponto de partida do ensino, mas sim o ponto de chegada que se quer atingir. (DUARTE, 1999, p. 105)

Tal passagem deixa claro que a intervenção apresenta-se como condição indispensável para um trabalho escolar dirigido, direcionado para a formação e o

desenvolvimento psíquico dos alunos. Sua importância é visível em uma atividade desenvolvida na sala:

Assim que terminam de separar as palavras da lista sobre “*o que tem no meu bairro*”, Luiz leva o caderno para a professora ver. Ele havia separado as palavras da seguinte forma: CO – RRE – GO; LA – NC – HO – NE – TE; PI – ZZ – AR – IA; FA – RM – AC – IA; ES – CO – LA; SO – RV – ET – RI – A ; AÇ – OU – GU - E; PA – DA – RI – A; SU – PE – RM – EC – ADO; LO – JI – NHA; LO – CA – DO – RA.

Quando mostra seu caderno para Magali, interesse-me em acompanhá-lo. A primeira observação que ela faz é quanto às letras maiúsculas para iniciar cada palavra. Depois ela demonstra surpresa com sua forma de separar as sílabas: Como se lê isso aqui?

E mostra as sílabas para que ele possa lê-las. Mas ele não consegue.

Magali: Se escreveu, tem que ler, Luiz! O que é isso? Como é que lê isso?

À medida que Magali vai perguntando, Luiz vai solicitando: Dá setinha, fessora.

Ele pede que ela coloque uma seta na palavra para que ele possa identificar e corrigir depois.

Ao final, ele volta para a mesa com o caderno cheio de setinhas, e comenta: Errei um tanto, Alex. (Diário de observação, 19/04/05)

Esse trecho ilustra uma forma de intervenção realizada pela professora no trabalho de Luiz. A primeira coisa que nos chama atenção é o conceito de sílaba que Luiz apresenta. Para ele, sílaba é, prioritariamente, o conjunto de duas letras. Quando Magali pergunta ao aluno o que ele havia escrito e pede para ele ler, parece que a sua intenção é fazê-lo entender que a sílaba, mesmo sendo um pedaço, uma parte da palavra, é uma unidade de sentido, portanto, pode ser lida. As perguntas repetidas sobre essa questão podem contribuir para que Luiz reflita sobre sua escrita e sobre a sílaba como unidade de sentido. A relação que Magali estabelece entre a escrita e a leitura ao dizer que o que se escreve tem que ser lido, pode contribuir para que o aluno tenha dúvidas sobre o que sabe sobre a sílaba. Assim, independente da quantidade de

letras – uma, duas ou três letras –, uma sílaba corresponde a partes da palavra que podem ser lidas, configurando uma unidade de sentido. As provocações da professora fazem com que, no mínimo, Luiz reflita sobre suas certezas. Ao pedir para ela marcar com uma seta as palavras separadas incorretamente, ele tem a oportunidade de perceber que errou *um tanto* e repensar os motivos de seus erros. De volta à sua carteira Luiz faz a correção e, dessa vez, faz o seguinte registro: COR – RE – GO; LAN – CHO – NE – TE; PIZ – ZA – RIA; FAR – MÁ – CI – A; SOR – VE – TE – RI – A; AÇ – OU – GUE. Embora não tenha terminado a correção, interrompida pela merenda, é possível perceber a preocupação do aluno em escrever partes da palavra de maneira a permitir a sua leitura. Mesmo a palavra açougue, embora incorretamente separada, permite essa leitura. Lembrando que o Ç tem som de S, as unidades que ele registrou são: AS, OU e GUE, que poderia ser também A, SOU e GUE. Como unidades sonoras são todas passíveis de leitura, como Magali sugeriu. É interessante observar que, no caso da palavra AÇOUGUE, embora a separação silábica não seja a correta, foi a separação possível de ser realizada pelo aluno. Ela é resultado do que ele já sabia, de forma independente, autônoma, mas o confronto com as provocações realizadas pela professora permitiu ao aluno avançar em direção àquilo que ele ainda não sabia.

A intervenção assume assim uma característica de ajuda. Por isso, quando os alunos pedem ajuda eles buscam uma colaboração para realizar o trabalho educativo. É o que podemos observar no diálogo a seguir:

Eugênia: Quem é que te ensina lá na sala?

Liana: Os professores, as colegas.

Eugênia: E você prefere sozinha ou com alguém?

Liana: Com alguém, né!

Eugênia: Por quê?

Liana: Porque é assim: eu vou copiar isso aqui, mas tem vez que eu não sei, quem vai me ajudar? Ninguém.

Eugênia: Aí alguém...

Liana: É, agora... aí, depois tem alguém me ajudando. (Trecho da entrevista com a aluna Liana, 29/08/05)

Liana deixa claro que o trabalho com o outro, com as professoras ou os colegas, se configura numa ajuda. Inclusive define muito bem o sentido de ajuda. Para ela, a ajuda é algo que o outro dá e que permite que ela faça aquilo que ainda não sabe fazer sozinha. É possível inferir daí que para fazer o que ela sabe fazer, o que ela consegue fazer sozinha não é necessário pedir ajuda. A ajuda, nesse sentido, se configura como uma ferramenta utilizada pelo aluno para que ele possa realizar o que inicialmente não sabe ou não consegue fazer sozinho. É o que acontece com Marlon:

Quando Magali termina de explicar a atividade de matemática, os alunos começam a fazê-la. Em silêncio, eles resolvem as operações. Usam os dedos, riscam pauzinhos nas folhas e a professora não recrimina. Inclusive, pede para não riscarem as carteiras, para usarem a parte debaixo da folha ou mesmo a parte de trás. Wilian, Gladston, Ronaldo e Marlon estão assentados próximos. Eles conversam sobre como fazem suas operações. São subtrações, operações em que a turma apresenta mais dificuldade. Wilian usa um raciocínio complicado. Por exemplo, com os dedos parte do 18 e vai contando regressivamente até tirar 9 dedos – 17, 16, 15, ... – parando no 9 e registrando o resultado 9. No $11 - 7$ opera da mesma forma, conta 10, 9, 8, ... retirando 7 dedos e parando no 4, registra 4. Gladston explica que conta do 9 até o 18, achando o resultado. Na verdade ele resolve usando a adição, já que tem que descobrir quanto deve adicionar ao 9 para chegar ao 18. Já Ronaldo, usa lápis de cor para operar. Marlon, um dos alunos com muita dificuldade na sala, não falou nada, apenas ouviu a explicação dos colegas. Quando Magali cobrou sua atividade, se arriscou a fazê-la. Usou giz de cera para operar. Visivelmente se espelhou na ação demonstrada por Ronaldo. Assim conseguiu responder tudo. (Diário de observação, 01/06/05)

Marlon tem dificuldades em operar, principalmente em subtrair. Ao ouvir

algumas explicações dos colegas consegue realizar a atividade, ou seja, ele não copia a resposta, ele imita uma forma de operar que lhe possibilitou chegar aos resultados, fazendo seu trabalho como *labour*. Essa imitação, ao contrário do que podemos pensar, é altamente positiva no processo de desenvolvimento. Para conseguir imitar ele precisou saber qual das ações dos colegas conseguiria reproduzir, o que contradiz a idéia de que a imitação é uma atividade puramente mecânica. Na verdade, para imitar, *é necessário ter alguma possibilidade de passar do que sei para o que não sei.* (VYGOTSKI, 1982, p. 239)⁷⁶. O trabalho com colaboração pode resultar não só na execução do trabalho como *labour*, como aconteceu com Marlon, como resulta, sobretudo, em um trabalho qualitativamente superior ao que seria produzido individualmente. Portanto, a colaboração é fundamental para que o aluno realize o trabalho como labor e, principalmente, como work.

Mas é importante considerar que tanto a intervenção como o trabalho em colaboração devem se dar dentro do potencial de aprendizagem dos alunos. É esse potencial que explica porque Marlon foi capaz de imitar Ronaldo e não Wilian.

Para explicar o que significa esse potencial, Vygotsky usa o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁷⁷:

Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas em

⁷⁶ (...) es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé. (VYGOTSKI, 1982, p. 239)

⁷⁷ Embora no Brasil a tradução mais utilizada seja “proximal”, Duarte (1999) alerta que existe também a tradução “próximo”. Essa tradução é utilizada na edição em espanhol das Obras Escolhidas, citada na referência bibliográfica dessa pesquisa. Duarte utiliza o termo “próximo” na construção da teoria histórico-social da formação do indivíduo. Nessa pesquisa utilizaremos o termo “proximal”, pelo fato de ser a tradução mais conhecida.

colaboração é o que determina a zona de desenvolvimento próxima.. (Vygotski, 1982, p. 239)⁷⁸

O que Vygotsky defende é que, ao se colocar acima, ou abaixo das potencialidades do aluno, o trabalho educativo não é tão efetivo. É o que acontece com Edmundo, que não se beneficia das atividades desenvolvidas com Alex e Luiz. Seu nível de desenvolvimento, como já vimos no capítulo anterior, é diferente do de seus colegas. Ele atinge, nas atividades escolares, o nível empírico, enquanto os seus colegas caminham para atingir um nível psicológico. Mas que fique claro que esses níveis não são seqüenciais. Nesse sentido, podemos considerar que a escolha de Edmundo contribui para torná-lo mais dependente.

Até aqui defendi a necessidade da realização do trabalho como *labour* dentro do trabalho educativo e discuti algumas condições relacionadas a esse trabalho. Entretanto, acredito que o trabalho como *labour* não pode comprometer o trabalho como *work*. Quando isso acontece, o trabalho educativo fica limitado às necessidades primárias, a questões práticas, deixando de fora a intenção colocada para a educação escolar, ou seja, fazer com que os alunos se apropriem das funções e capacidades humanas historicamente formadas. Diante disso, é fundamental que o professor se preocupe com as aprendizagens, com as apropriações dos conteúdos escolares, com os conhecimentos específicos. O trecho a seguir permite fazer essa discussão:

A atividade que os alunos deveriam realizar era uma produção de texto. Eles deveriam imaginar o que duas crianças estavam conversando ao telefone. Andando pela sala, duas produções me chamam a atenção: Alex escreveu: Eles estão conversando em fazer um piquenique.

⁷⁸ Esa divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo. (Vygotski, 1982, p. 239)

E Gustavo registrou: alouquenitafalannoeamagalievoceeoxavecooquequi foimagalivanmosirnoparquitapontiau.

Ele entregou para Paloma que, naquela hora, substituía Magali, que estava em reunião. Paloma não conseguiu ler o que ele escreveu e pediu que apagasse e escrevesse novamente. Ele não conseguia escrever de outra forma. Ficou parado sem fazer nada. Fui até Gustavo e ofereci ajuda. Pedi que lesse o que ele havia escrito e coloquei traços para separar as palavras e barra, para separar as falas. Ao final, foi possível perceber que o diálogo entre as duas crianças ficou assim:

1: alou – queni – ta – falano – e – a – magali – e – voce

2: e – o – xaveco – o que – qui – foi – magali

1: vanmos – ir – no – parqui

2: ta – pon

1: tiau

(Diário de observação, 28/06/05)

A produção de um texto é muito mais do que o registro de letras e palavras. Dependendo de suas capacidades os alunos conseguem apresentar, por exemplo, palavras ortograficamente corretas, usar pontuações e letras maiúsculas, no caso da escrita cursiva. Essas capacidades se referem à *forma*. Entretanto, a produção do texto também diz respeito ao seu *conteúdo*. Se o que é proposto aos alunos é a escrita de um final para a história em quadrinhos e o que é produzido por eles é um texto narrativo, essa produção não pode deixar de ser problematizada. Da mesma forma, quando se pede para que eles escrevam uma conversa ao telefone, qualquer produção que não corresponda a esse tipo de texto precisa ser discutida, revista e, mesmo, refeita. Aprender a produzir textos significa aprender a lidar com os vários tipos de texto. Nesse sentido, se aprende a *forma* e também o *conteúdo*. Tratar diferentes tipos de textos como semelhantes implica um erro dentro do trabalho educativo. Entender isso e ter isso como prática possibilita uma leitura positiva mesmo em situações onde a *forma* dificulta a apreensão do *conteúdo*.

Alex e Gustavo ocupam lugares diferentes na sala. O primeiro, como já disse, é

reconhecido como um exemplo de bom aluno. Lê, escreve, é rápido, tem bom raciocínio, faz as atividades propostas. Gustavo, ao contrário, apresenta muitas dificuldades nas tarefas escolares, inclusive, é identificado por Magali como um aluno que lhe causa muitas preocupações, mais ainda do que Fernando: *É um aluno mais difícil do que o Fernando pra trabalhar. É um menino que tá só no mundo dele, só no mundinho dele. Não adianta beijo, não adianta abraço, não adianta carinho, nada disso tira o Gustavo do lugar que ele está.*

A atividade mental que quero destacar nessa situação diz respeito ao aluno Gustavo. Apesar de ser considerado, pela professora, um aluno de poucos recursos fazendo parte do grupo de alunos que precisam de acompanhamento e ajuda, ele demonstrou, nesta atividade, um desempenho superior ao de seus colegas, inclusive ao de Alex, a referência positiva desta sala. Gustavo apresentou um texto que corresponde ao solicitado. Seu texto tem um diálogo ao telefone composto por introdução (alô), assunto (convite para passeio no parque) e desfecho (tchau). Abstraindo-se a dificuldade de segmentação das palavras e o registro ortográfico, identificados como *forma*, Gustavo produziu um texto com conteúdo adequado, realizando um trabalho como *work*. Seu texto é, nesse sentido, qualitativamente superior ao produzido pelo aluno Alex. Assim, não só a forma, como o conteúdo, não só o trabalho *labour* como o trabalho *work* se colocam como intenção do trabalho educativo. Ao desconsiderar essa questão a professora e a escola perdem a oportunidade de valorizar não só o trabalho *labour* desse aluno, como também a sistematização do conhecimento colocada como um de seus eixos de trabalho. Quero dizer com isso que o trabalho como *work* se concretiza na sistematização do conhecimento.

Concluindo, a escola assim como a família e os grupos menores dos quais o aluno faz parte têm importância fundamental no processo de formação e desenvolvimento dos alunos. No caso da escola essa importância se justifica pelo fato de que ela objetiva a construção das funções psíquicas superiores e o distanciamento da particularidade. É isso que Heller defende ao dizer que a função da escola é ser mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano. Nesse sentido, a educação escolar mantém com a vida cotidiana uma relação de complementariedade.

Para produzir formas de pensamento e comportamento que provoquem o distanciamento da particularidade, a educação escolar precisa considerar duas questões relativas à sua função mediadora. A primeira é se reconhecer como *mediadora* entre o cotidiano e o não-cotidiano. A segunda é reconhecer qual é o *elemento mediador a ser utilizado pela escola* no seu trabalho educativo. Acredito que o *trabalho como labour* e o *trabalho como work* colocados para todos os alunos e desenvolvidos dentro de suas capacidades e possibilidades e dentro do princípio da colaboração e da intervenção possibilitam transformar e formar *homens novos* e *mulheres novas*. Nesse sentido, o trabalho coletivo, tanto para os alunos como para os professores, é necessário para que a escola alcance os objetivos propostos nos seus seis eixos de trabalho.

Considero, com isso, que Magali está correta ao dizer que viver com o outro é dar sugestões. Porém, defendo que a educação escolar deve avançar um pouco mais quando se propõe a ensinar. Quando a convivência envolve o ensino e a participação consciente no processo de formação e desenvolvimento desse outro, que defendo como particularidade da educação escolar, a sugestão passa a ter um outro caráter: o

de mediação e intervenção. Assim, viver com o outro, participar de sua formação e seu desenvolvimento, na educação escolar, significa mediar e intervir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada homem vem ao mundo incompleto. É por meio das suas vivências, das relações que estabelece em diferentes espaços e com outros homens que ele se forma. Seu processo de formação inclui sua própria transformação e a transformação da sociedade. Posso dizer, então, que o processo de formação humana se completa na medida em que o homem vive e se relaciona com outros homens. Por isso, o processo de formação e desenvolvimento, no sentido de elevação às objetivações para-si e na conquista da individualidade para-si, não é natural, permitindo considerar que os vários espaços/tempos em que os homens estão envolvidos são espaços/tempos de formação e desenvolvimento. A vida cotidiana e a educação escolar são exemplos desses espaços/tempos. A vida cotidiana, porque ela permite ao homem apropriar-se de seu ambiente imediato, localizar-se no mundo e iniciar a sua relação com a genericidade. A escola, porque ela se volta para uma ação educativa ou um tipo de educação mais complexo que o tipo de educação presente na vida cotidiana. Com isso, ela contribui para a conquista da individualidade e das objetivações genéricas para-si, e garante uma existência social e cultural do gênero humano.

Embora o processo de formação humana aconteça independentemente da educação escolar, ele precisa dela para se completar, para permitir aos indivíduos a formação e o desenvolvimento de capacidades e funções qualitativamente superiores.

Ao se perceber como mediadora para o alcance de uma condição qualitativamente superior pelos indivíduos, a escola precisa se preocupar com *o quê* fazer para corresponder à natureza de sua ação educativa. Daí a necessidade de

reestruturar as tendências particulares e individuais e as preferências por vivências práticas, presentes na vida cotidiana. Em outras palavras, a *necessidade de reestruturar a própria vida cotidiana*. Com isso, nos colocamos diante de uma grande questão: a de reconhecer o que constitui a vida cotidiana quando a escola se estrutura para contribuir com esses processos.

Acredito, primeiramente, que a vida cotidiana se constitui como uma *vivência complexa* que corresponde a uma forma de relação do indivíduo com o gênero humano. Tal relação é, tendencialmente, superficial, irrefletida, mecânica, imediata devendo, portanto, ser flexibilizada. Porém, não é possível à escola flexibilizar a vida cotidiana se o conceito de vida cotidiana que orienta a sua ação educativa for um conceito restrito aos aspectos da particularidade e do dia-a-dia.

Diria, em seguida, que a vida cotidiana como espaço de aprendizagem, espaço de construção de novas categorias e espaço de atividades de reprodução do indivíduo, se constitui, também, como *espaço de flexibilização*. Diariamente os indivíduos se colocam diante de escolhas que provocam o cultivo de valores e desvalores. Nesse sentido, a vida cotidiana dá abertura para o distanciamento da cotidianidade e a escola é fundamental nesse processo.

Por fim, acredito que a vida cotidiana se constitui como *espaço de individualidade*. Cada indivíduo tem vivências diferentes, estabelece relações diferentes que condicionam seu processo de formação humana. Como espaço de individualidade a vida cotidiana permite ao indivíduo flexibilizar sua particularidade e se distanciar dela. Indivíduos que têm uma vida cotidiana mais complexa tendem a desenvolver atividades cotidianas mais complexas. Nesse sentido, a vida cotidiana aponta para a possibilidade

concreta de que o indivíduo consiga atingir o máximo desenvolvimento: a individualidade para-si.

A apropriação na escola, coletiva ou individualmente, do que constitui a vida cotidiana permite refletir sobre algumas questões do processo educativo. Nessa reflexão é possível desmistificar alguns aspectos, reforçar outros e, mesmo, apontar novos desafios:

- o que é possível desmistificar: a ênfase no esforço individual e o aprendizado mecânico.

As categorias trabalho como *labour* e trabalho como *work* permitem concluir que a intervenção e a colaboração no trabalho escolar são importantes e que os alunos, independente do que conseguem fazer sozinhos, buscam essa ajuda. Vygotsky confirma isso ao defender que a colaboração é *uma lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas* (1982, p. 309)⁷⁹. Para o autor, tudo o que sabemos iniciou-se com a colaboração e, somente mais tarde, tornou-se uma atividade psíquica. Nesse sentido, a intervenção e a colaboração parecem ser uma forma de relação inerente à ação educativa.

Portanto, é necessário que seja repensada uma prática comum nessa sala de aula: a valorização do trabalho individual. Essa valorização é percebida na presença maior de práticas escolares como avaliações, sondagens e revisões, bem como na realização e correção de atividades de forma individual. Essa valorização aparece também na orientação dada no momento da execução das atividades através do uso de expressões como: *é para fazer sozinho, não quero ninguém olhando do colega não,*

⁷⁹ (...) una ley general del desarrollo de las funciones psíquicas (1982, p. 309)

cada um faz o seu, não quero ninguém copiando do outro. Mesmo quando assentados para trabalhos em duplas os alunos são lembrados que é para *cada um fazer o seu*.

- o que é possível reforçar: o direito à educação; a noção de desenvolvimento como processo histórico e cultural; o ensinar para aprender; o professor como ponto de partida dentro do processo educativo; o ponto de vista de que a escola precisa trabalhar com o fazer e o pensar (o *labour* e o *work*) e a compreensão do conhecimento que se funda na interação como qualitativamente superior.

Gostaria, nesse momento, de destacar que o trabalho como *labour* é condição para o trabalho como *work*. Se na vida cotidiana, como vimos, os alunos apresentam dificuldade em fazer, refletir, problematizar, questionar, fazer escolhas que impliquem concentração e reflexão, cabe às professoras criar situações, provocar e possibilitar essas vivências contribuindo com o seu desenvolvimento. Para isso é importante que elas se preocupem em aproveitar todas as oportunidades possíveis que, freqüentemente, lhes escapam:

- Socializar intervenções comumente realizadas por elas de forma individual. Assim como Luiz se beneficiou de uma intervenção individual provocativa, outros alunos poderiam também se beneficiar se as correções das atividades acontecessem de forma mais coletiva e mais problematizada, com o uso de perguntas e não de respostas.
- Retomar assuntos, temas e estudos anteriores lançando provocações aos alunos. Provocar e conversar sobre o que tem sido discutido e trabalhado na sala é muito mais interessante e desafiador ao pensamento, à memória e à lógica, do que retomá-los numa atitude de perguntas e respostas. Essa forma de abordagem reforça a espontaneidade quando o certo seria desafiá-la.

- Não temer o aparecimento de dúvidas e questionamentos. Quando se propõe a explicar, passo a passo, para depois cada aluno realizar a atividade, a tendência que os alunos apresentam é copiar o que foi dito, falado, conversado. Assim, a atividade torna-se mecânica, contribuindo pouco para o pensar, o refletir, o articular, o comparar, o classificar, por exemplo. Essa atitude é questionada por Vygotsky. Suas pesquisas procuram mostrar que é justamente quando se deparam com dificuldades, com empecilhos e obstáculos, no momento da realização das tarefas, que os alunos conseguem tomar consciência do que estão fazendo. A consciência, como vimos, é fundamental para que o indivíduo consiga enfrentar a espontaneidade. Nesse sentido, vivenciar escolhas, oportunizar escolhas, deixar que os alunos optem por qual condução dar a realização da atividade, que decidam por onde começar o trabalho, parece ser uma atitude muito mais indicada para favorecer o desenvolvimento. Inclusive, essas atitudes ajudam a problematização no momento da correção da atividade. Mais importante do que saber o quanto errou é ter consciência das escolhas que conduziram ao erro.
- Não temer devolver as dúvidas dos alunos na forma de novas perguntas. No lugar de responder as questões colocadas por eles, por que não devolver suas dúvidas em forma de desafios? Assim, as professoras da sala pesquisada poderiam, a partir das várias situações observadas, perguntar aos alunos: o que não entenderam? Que parte da explicação não entenderam? Sobre o que vocês têm dúvidas? Que parte das palavras ou quais letras vocês têm mais dificuldades em registrar? Acredito que as perguntas alimentam a reflexão, muito mais que as respostas. Elas abrem um leque de possibilidades como, por exemplo, provocar e desafiar a turma a formar novas estruturas para as frases tão comuns que apresentam (será verdade

que toda árvore dá frutos?); a descobrir diferenças entre a estrutura padrão de uma frase e a estrutura mais elaborada; a pensar e a refletir sobre as coisas do bairro que não são construídas pelo homem, comparar o comum e o diferente nos bairros. Por fim, as perguntas ajudam os alunos a se implicarem nas atividades. Isso significa, dentre outras coisas, que o professor precisa se voltar diretamente para o aluno evitando fazer uso de expressões vagas como *tem coleguinha que...* Em sua maioria, os alunos demonstram entender que *o coleguinha* é uma expressão que se refere ao outro, não a ele. Enfim, essas oportunidades auxiliam a tomada de consciência e a reflexão pelo aluno, elementos fundamentais para a saída da cotidianidade.

- o que surge como desafio: posso apontar algumas questões como continuidade para futuras pesquisas: compreender melhor como se dá a relação diferença e particularidade, pois o que me foi apontado é que quanto mais próximo da particularidade mais o sujeito é reconhecido como diferente; compreender a participação de outras instâncias, como o trabalho, os lazeres e a família, no processo de flexibilização da vida cotidiana; compreender que conteúdos escolares podem contribuir para o processo de homogeneização dos alunos.

Finalizando, esta pesquisa é uma forma de contribuição para a reflexão de algumas questões presentes nas nossas escolas, dentre elas a vida cotidiana e sua implicação na educação escolar. Tenho consciência de que ela, como conhecimento construído, já maduro, não esgota tudo. Retomando novamente Mauro Iasi, significa que o que foi produzido não é eterno servindo de alimento para *novas e prosaicas lagartas*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n.109, p. 139-160, jan./fev. 1968.
- AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 109, p. 54-78, jan./fev. 1968.
- BELO HORIZONTE, Secretaria de Educação. **Rede de Trocas**: Escola Municipal * “Um espaço em construção” - 1º Relato de 2001.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 49-65.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 13-78.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 9.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. (Educação).
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A construção do saber docente: do cotidiano em direção ao não-cotidiano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, p. 219-241, dez. 2003.
- CAPELO, Maria Regina Clivati. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (Org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 23-33.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

- CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XVIII, n. 43, p. 23-37, dez. 1997.
- CORRÊA, Rosa Maria. **Possibilidades e limites do construtivismo na compreensão do não aprender**: análise das dificuldades na aprendizagem de conhecimentos escolares. 2000. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 6.ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.
- CUNHA, Luíz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Educação e transformação, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.
- DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. **El conocimiento compartido**. Madrid/Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1992.
- EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 2003.
- FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FONTANA, Roseli Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

- FOURQUIN, J.C. (Org.) **Dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36.ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1996. (Série Educação)
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Fundamentos)
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- GHIRALDELLI Junior, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.
- GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 24, p. 5-10 e 17-25, 1991.
- GOMES, M. F. G. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, nº 45. p. 37-49, maio/jun. 2002.
- GOULART, Maria Inês Mafra. **Lição de aprendiz**: análise de uma proposta pedagógica na Escola Municipal da Vila Fátima. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (Org.) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.
- HELLER, Ágnes. **História y vida cotidiana**: aportación a la sociologia socialista. Barcelona: Grijalbo, 1972.
- HELLER, Ágnes. La teoría marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana. In: HELLER, Ágnes. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1982.
- HELLER, Ágnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 16.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-64.
- LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionistas e construtivistas de Vygotsky e Piaget. **Cadernos Cedes**, São Paulo, nº. 24, p. 25-32, 1991.
- LEONEL FRANÇA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum” – introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.
- MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 23-40.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; VAGO, Tarcísio Mauro; ROSA, Walquíria Miranda. **Lições de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Curso de Pós Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/ Ed. 34, 1999.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PINO, Angel. A corrente Sócio-Histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 48, p. 60-67, out./dez. 1990.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, São Paulo, nº. 24, p. 5-10 e 31-44, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 1, p. 65 – 79, 1990.
- ROCKWELL, Elsie. **La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela**. In: Seminário Nacional de Investigación en Educación, 3, 1992, Bogotá. Bogotá: Memórias de Eventos Científicos Colombianos, Bogotá, Colômbia, 1992.

- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção Educação contemporânea)
- ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La práctica docente y la formación de maestros**: investigación en la escuela. Universidade de Sevilha, n. 4, 1988, p. 65-78.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 3-22.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-177.
- SAVIANI, Dermerval. **Tendências e Correntes da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 24. p. 51-66, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, São Paulo, ano XX, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Salas de aula, relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez/Campinas, SP: Editora Unicamp, 1988. p. 29-45.
- SOARES, Cláudia Caldeira. **Construindo a Escola Plural**: a apropriação da escola plural por docentes do 3º ciclo do ensino fundamental. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC/Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver**: histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VALENTE, Ana Lúcia E.F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa

Maria M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.

VARELA, Júlia; ALVAREZ, Fernando. A maquinaria escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria e educação**. Porto Alegre: Dennonica, 1992. p. 68-96.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, Moscú, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.